

Edevania Trevizan

AS PARTICULARIDADES DA IMPLEMENTAÇÃO DO REUNI EM UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL

O Programa de apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni foi apresentado como uma das principais ações do governo Lula para ampliação das universidades públicas federais. Concretizando um conjunto de medidas desenvolvidas a partir de 1990 que visam maximizar a educação por resultados através da incessante busca pela eficiência e produtividade nas universidades públicas. O programa foi aprovado por meio de Decreto Federal e assinala para uma reconfiguração estrutural e curricular das universidades públicas, estabelecendo metas a serem cumpridas pelas universidades públicas baseadas em acordos assinados entre cada universidade e o Ministério da educação. Esta pesquisa se propõe a investigar o processo e o contexto de elaboração do projeto de reestruturação da educação superior e a repercussão produzida a partir dele na UTFPR. Identificando as alterações produzidas pela adesão ao Reuni e avaliando o contexto e o desenvolvimento do Reuni na universidade. Os resultados foram obtidos por meio de pesquisa bibliográfica e análise documental. Para tanto, foram examinados os processos de elaboração e efetivação do plano de metas da universidade, através da análise das categorias acadêmica, administrativa e infraestrutura. Com isso, pôde-se perceber que na UTFPR apesar da construção do arcabouço normativo visando efetivar as ações, metas e indicadores pactuados e da abertura de novos cursos, bem como a disponibilização das vagas terem transcorridos conforme o previsto verificou-se uma dificuldade em atingir os resultados pactuados principalmente no que se refere ao número de alunos. Os dados alcançados na implementação acadêmica do Reuni na UTFPR, em relação aos alunos matriculados e aos alunos diplomados se apresentou abaixo do pactuado.



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora



CAPES

**AS PARTICULARIDADES DA IMPLEMENTAÇÃO DO REUNI
EM UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL**

EDEVANIA TREVIZAN

EDEVANIA TREVIZAN

**AS PARTICULARIDADES DA IMPLEMENTAÇÃO DO REUNI
EM UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL**

Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica
2022



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – FFC
UNESP - campus de Marília

Diretora

Dra. Claudia Regina Mosca Giroto

Vice-Diretora

Dra. Ana Cláudia Vieira Cardoso

Conselho Editorial

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)

Célia Maria Giacheti

Claudia Regina Mosca Giroto

Edvaldo Soares

Marcelo Fernandes de Oliveira

Marcos Antonio Alves

Neusa Maria Dal Ri

Renato Geraldi (Assessor Técnico)

Rosane Michelli de Castro

*Conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação -
UNESP/Marília*

Graziela Zambão Abdian

Patrícia Unger Raphael Bataglia

Pedro Angelo Pagni

Rodrigo Pelloso Gelamo

Maria do Rosário Longo Mortatti

Jáima Pinheiro Oliveira

Eduardo José Manzini

Cláudia Regina Mosca Giroto

Auxílio N° 0396/2021, Processo N° 23038,005686/2021-36, Programa PROEX/CAPES

Ficha catalográfica
Serviço de Biblioteca e Documentação - FFC

T814p Trevizan, Edevania.
As particularidades da implementação do REUNI em uma instituição federal / Edevania
Trevizan. – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2022.
199 p. : il.
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5954-290-1 (Digital)
ISBN 978-65-5954-289-5 (Impresso)
DOI: <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-290-1>

1. Educação e Estado. 2. Universidades. 3. Reforma universitária. 4. Educação - Paraná.
I. Título.

CDD 378

Catálogo: André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

Copyright © 2022, Faculdade de Filosofia e Ciências

Editora afiliada:



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP
Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - campus de Marília

Agradecimentos

Ao professor Dr. Henrique Tahan Novaes pela orientação, leitura cuidadosa e os caminhos sugeridos.

Aos professores do programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências FFC/Unesp – *Campus* de Marília, especialmente ao professor Dr. Carlos da Fonseca Brandão pela orientação inicial e a todos que fizeram parte de minha formação.

Aos professores Dr. Rafael de Brito Dias e Dr. Candido Giraldez Vieitez pelas sugestões durante a qualificação.

À UTFPR - Medianeira e a UNESP – Marília pelo empenho na realização do MINTER.

Aos meus pais e ao meu irmão pelo apoio e, especialmente, à minha irmã pelo incentivo e pelos cuidados dispensados as minhas adoráveis criaturas de quatro patas, sempre que precisei me ausentar.

Lista de Abreviaturas e Siglas

ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
BIs	Bacharelados Interdisciplinares
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de educação tecnológica
COGEP	Coordenadoria de Gestão de Pessoas
COUNI	Conselho Universitário
CPGEI	Pós-Graduação em Engenharia Elétrica e Informática Industrial
DDE	Dedicação Exclusiva
DPG	Dedução da Pós-Graduação
EAD	Educação a Distância
EBTT	Ensino Básico Técnico e Tecnológico
Enade	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FE	Formação Específica
FG	Formação Geral
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
GED	Gratificação de Estímulo à Docência
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
IES	Instituição de Ensino Superior

IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAT	Matrícula Projetada
MEC	Ministério da Educação
MEC/MP	Ministério da Educação/Ministério do Planejamento
OMC	Organização Mundial do Comércio
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGA	Programa de Pós-Graduação em Agronomia
PPGEM	Programa de Pós-Graduação em Engenharia Mecânica e de Materiais
PPGEP	Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção
PPGTA	Programa de Pós-Graduação em Tecnologia de Alimentos
PPGTAMB	Programa de Pós-Graduação em Tecnologia Ambiental
PPGTE	Programa de Pós-Graduação em tecnologia
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RAP	Relação Aluno Professor
Reuni	Reestruturação e expansão das Universidades Federais
SESu	Secretaria de educação superior
SINAES	Sistema Nacional de avaliação da educação superior
UAB	Universidade aberta

UFABC	Universidade Federal do ABC
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
Unila	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
Unilab	Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Unipampa	Universidade Federal do Pampa

Sumário

Prefácio <i>Henrique Taban Novaes</i>	13
Introdução.....	17
Capítulo 1 - As políticas educacionais para o ensino superior a partir da década de 1990.....	25
Capítulo 2 - O Reuni no contexto das políticas educacionais para o ensino superior.....	79
Capítulo 3 - As particularidades do Reuni na UTFPR e o processo de implementação no campus de Medianeira.....	117
Considerações Finais.....	173
Referências.....	181

Prefácio

A proposta de livro apresentada para avaliação é resultado de uma dissertação de mestrado realizada na Unesp, campus de Marília. A pesquisa desenvolvida analisou os condicionantes históricos e políticos que antecederam a elaboração do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), bem como as alterações decorrentes de sua implementação em uma universidade federal.

O livro está estruturado em três capítulos, além da Introdução e Considerações finais. Assim, o primeiro capítulo, apresenta os condicionantes históricos da reforma da educação superior. Analisando tais reformas no contexto da reconfiguração do Estado capitalista, e nas iniciativas de reformas empreendidas durante os governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva, e nos processos de expansão e diversificação da educação superior, tomando como base ações, projetos e processos de reforma da educação superior.

No capítulo 2, a autora aborda de maneira mais específica o Programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais (Reuni) com ênfase nos condicionantes históricos que levaram à criação do programa. E, analisando os primeiros passos

que levaram à aprovação do Decreto 6.096/2007. Na qual podemos verificar um conjunto de medidas adotadas pelas Universidades buscando se adequar aos objetivos do Reuni. Essas medidas implicam alterações na gestão das universidades, que procuram se adequar aos critérios de racionalidade, eficiência e flexibilidade. Finalmente, no terceiro capítulo, a autora trata do processo de elaboração do projeto do Reuni e a reconfiguração produzida a partir dele na UTFPR. O estudo analisa as implicações do Reuni e a reconfiguração produzida a partir da implementação do acordo de metas entre o Ministério da Educação e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná – *Campus* Medianeira.

A pesquisa partiu da avaliação das categorias: administrativa, acadêmica e infraestrutura, verificando as mudanças implementadas na universidade após a implementação do Reuni. Dentro dessas categorias foram observadas as mudanças na estrutura física da universidade, a conexão com os cursos implantados, bem como as alterações na relação número de alunos por professor. O trabalho foi desenvolvido partindo da análise da literatura referente a educação superior e da legislação produzida para este nível de ensino, sobretudo nos governos de Fernando Henrique Cardoso e Lula e, através de observações e análises de documentos produzidos no âmbito da UTFPR, visando identificar as principais características e as mudanças mais significativas na universidade.

A autora detalha os resultados obtidos por meio da análise dos documentos oficiais da instituição selecionada para o estudo, dos dados do MEC/INEP, evidenciando a evolução no número de alunos, professores e técnicos administrativos em educação, bem como o aporte.

O trabalho demonstra que apesar do programa Reuni ter se caracterizado como uma ação política de expansão das universidades públicas federais após um longo período de sucateamento, o processo de elaboração e implementação se mostrou atrelado ao discurso de reordenamento do Estado capitalista, marcado pela lógica privatista e mercantil, que operacionaliza uma reconfiguração do papel da universidade e cria bases para a fragmentação e aligeiramento da formação. Operacionalizada pela diversificação das modalidades da graduação e de itinerários formativos que criam as bases para a fragmentação e aligeiramento da formação.

Marília, 7 de maio de 2022

Henrique Tahan Novaes

Introdução

A pesquisa que resultou neste livro é fruto de uma dissertação de mestrado que analisou os condicionantes históricos e políticos que antecederam a elaboração do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), bem como as alterações resultantes do seu processo de implementação em uma instituição federal. Tendo em vista, o processo de reestruturação e expansão das universidades públicas federais.

Partimos dos processos de flexibilização, diferenciação e diversificação das universidades públicas, que vem ocorrendo no Brasil e culminaram com o programa de reestruturação. Visando analisar esse processo à luz das transformações e dos desafios da sociedade contemporânea.

A configuração atual tem ligação com o processo iniciado na década de 1970, com a crise do Estado de bem-estar social e da reestruturação dos modelos de produção fordista/taylorista para o um movimento de internacionalização do capital que levaram a implementação de um sistema de produção mais flexível de acumulação capitalista, afirmando o mercado como regulador da sociedade global.

Nessa conjuntura põe-se a necessidade da reforma do Estado e, conseqüentemente da educação. No Brasil, principalmente a partir da década 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso, teve início

uma reforma nos sistemas educacionais visando adequar as novas formas de gestão buscando o controle de gastos mais eficiência e a introdução de mecanismos centrados na busca de eficácia e produtividade. As universidades federais foram submetidas ao novo paradigma da administração gerencial, orientada por princípios de eficiência, produtividade e racionalização dos recursos.

Para Lima (2007) a reformulação da educação superior está inserida em um processo mais amplo do reordenamento do Estado capitalista considerado uma etapa fundamental para o enfrentamento da crise estrutural do capital, em um processo que vem demonstrando continuidade no cenário da política educacional brasileira.

O processo de efetivação da gestão gerencial na administração das universidades federais, viabilizado pela racionalização dos recursos e pelo aumento da produtividade acadêmica produz alterações na especificidade da administração pública reafirmando a reprodução das relações de poder e das relações entre capital e trabalho. Esse processo vem alterando paulatinamente natureza, a organização e a gestão dessas instituições, sobretudo das universidades federais.

Dessa forma, sob a bandeira da racionalidade, objetivando o aumento da produtividade se introduz no sistema educacional uma forma de administrar nem sempre pautada na viabilidade das ações para este setor ou para a população que dele se utiliza. Assim, ao se buscar a racionalização dos processos não se analisa a questão do ponto de vista do trabalhador desconsiderando a eficiência para melhorar o processo de ensino na ótica de educandos e educadores, mas, a questão principal é a redução de gastos, sem se considerar as necessidades da população inserida nesse contexto.

Uma organização é racional se os meios mais eficientes são escolhidos para a implementação das metas. No entanto, são as metas coletivas da organização e não as dos seus membros individuais que são levadas em consideração. Deste modo, o fato de uma organização ser racional não implica necessariamente que seus membros ajam racionalmente no que concerne às suas próprias metas e aspirações. Muito pelo contrário, quanto mais racional e burocrática se torna uma organização, tanto mais os membros individuais se tornam simples engrenagens de uma máquina, ignorando o propósito e o significado de seu comportamento (CHIAVENATO, 2011, p. 251).

Priorizando o bem da administração se opta sempre pelo menor custo em detrimento do fator humano inserido neste segmento. Consequentemente, aproximando a universidade ao setor produtivo e às demandas das empresas. Dessa forma, as reformas implementadas na educação superior buscaram viabilizar a educação como um serviço, comprometido cada vez mais com as atividades produtivas e com os parâmetros do mercado voltada às demandas das empresas. Essa forma de organização aproxima cada vez mais as instituições educativas, à lógica do mercado por meio do aumento da produção, da competição, da ênfase nos resultados e na prestação de contas. P

Para Araújo e Pinheiro (2010) o Reuni valoriza a introdução de novos arranjos e novos mecanismos de gestão, baseados em resultados com a introdução de contratos de gestão. Dessa maneira, “vincula-se de forma estreita às orientações gerencialistas que têm marcado profundamente a discussão sobre a reforma do Estado brasileiro, produzindo alterações importantes no modo de funcionamento das instituições” (ARAÚJO e PINHEIRO, 2010, p.665).

De acordo com Paro (1999), diferentemente das empresas, que “visam à produção de um bem material tangível ou de um serviço determinado, imediatamente identificáveis e facilmente avaliáveis” (PARO, 2000, p. 126), a organização escolar intenciona a produção e a socialização do saber.

Dessa forma, a administração escolar não se resume aos princípios de eficiência, produtividade e racionalização dos recursos, devido à sua especificidade e aos fins a serem alcançados. Nesse contexto, Paro (2001) sinaliza que, “se administrar é utilizar racionalmente os recursos para a realização de fins determinados, administrar a escola exige a permanente impregnação de seus fins pedagógicos na forma de alcançá-los” (PARO, 2001, p.7).

Nas últimas décadas, a universidade passou a ser questionada no que se refere a suas finalidades e colocando em debate a necessidade de readequação em relação às aceleradas transformações decorrentes da reestruturação produtiva do capital e da própria reconfiguração dos Estados, sobretudo a partir dos anos 1980. Esse processo vivenciado pela universidade vem sendo apresentado como uma crise da instituição. Porém, desde sua origem, a universidade sempre pareceu estar a espera de uma nova reforma, “*Universitas sempre reformanda*” (CHARLE E VERGER, 1996, p. 57), uma vez que é parte do aparato da sociedade capitalista e suas finalidades acabam levando em consideração as necessidades dessa sociedade.

Levando em conta essas implicações o estudo objetiva analisar os espaços de abrangência e efetivação do Reuni na universidade pública, especialmente, os desdobramentos desse processo na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – *campus* de Medianeira. Dessa forma, ao

buscarmos as imbricações de um fato social, precisamos considerar a produção histórica desse fato, ou seja, desvelar suas relações e práticas sociais, contextualizando a produção histórica e as contradições atuais.

O Reuni destaca-se entre as ações políticas do MEC, pelo modo como este decreto afeta a política de financiamento da educação superior pública federal, numa perspectiva de reestruturação e ressignificação das funções sociais da educação superior e da universidade pública, em especial, sob uma outra lógica de funcionalidade, visando à sociabilização dos indivíduos para a sociedade de mercado (DEUS, 2008, p.6).

O estudo em questão procura identificar e interpretar as mudanças que se sucederam na organização das atividades acadêmicas e na identidade institucional da UTFPR, levando em conta que a adesão ao programa Reuni ocorreu apenas dois anos após a transformação do CEFET-PR em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e as imbricações desses dois processos se somam nas transformações do tempo e do espaço acadêmico.

Nesse sentido, se faz necessário compreender a especificidade de cada instituição, a cultura organizacional e o processo de socialização do conhecimento como expressão da reforma da educação superior por meio das políticas públicas. Para Catani e Oliveira (2002, p. 14) é preciso “investigar essa situação, considerando especialmente a organização da produção universitária, a vida acadêmica e a especificidade histórica e social de cada instituição, observando como agem e reagem nesse contexto.”

Os autores assinalam ainda que o trabalho de investigação deve levar em conta, as políticas atuais para a educação superior e o comportamento de cada instituição expresso por meio de seus processos, movimentos e tendências.

O trabalho desenvolvido na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – *Campus* Medianeira baseou-se na análise teórica dos documentos produzidos para a implementação do Reuni na universidade. Tendo sido desenvolvido uma análise histórica dos documentos produzidos para a educação superior a partir dos anos 1990. Bem como, do acordo de metas assinado entre o MEC e a UTFPR observando as implicações para o processo educacional.

Tomamos por base o conjunto de metas, prazos e indicadores pactuados no acordo entre a universidade e o MEC. No qual, avaliamos as dimensões acadêmica, administrativa, infraestrutura e financeira, através dos dados: aumento de vagas na graduação, pessoal (docentes e técnicos), aporte orçamentário e ampliação da estrutura física, bem como, as alterações na estrutura curricular. Os desdobramentos da implementação do Reuni na UTFPR foram analisados tendo por base o documento Plano de reestruturação e expansão da UTFPR – Reuni (UTFPR, 2007a) e os resultados alcançados pela instituição.

Assim, a pesquisa partiu da avaliação das categorias: administrativa, acadêmica e de infraestrutura, sempre tencionando verificar as mudanças implementadas na universidade após o Reuni. Dentro dessas categorias foram observadas as mudanças na estrutura física da universidade, a conexão com os cursos implantados, bem como as alterações na relação número de alunos por professor. O trabalho foi desenvolvido partindo da análise da literatura referente a educação

superior e da legislação produzida para este nível de ensino sobretudo nos governos de Fernando Henrique Cardoso e Lula e, através de observações e análises de documentos produzidos no âmbito da UTFPR, visando identificar as principais características e as mudanças mais significativas na universidade.

Embora o Reuni findasse em 2012, para que possamos compreender com maior clareza os desdobramentos do programa, adotamos o recorte temporal de 2007 a 2017. Os procedimentos utilizados neste estudo foram a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Consultamos os documentos produzidos pela UTFPR, tais como, relatórios da Pró-Reitoria de Graduação, acordo de metas elaborado pela universidade para adesão ao Reuni, Relatórios de gestão, projeto pedagógico, plano de desenvolvimento institucional. Fizeram parte, também, de nossa análise, diversos documentos gerados no âmbito do MEC/INEP, sinopses estatísticas e dados oficiais da educação superior brasileira e a Lei de Diretrizes Orçamentárias, da qual, para sistematização dos dados, foram deduzidos os valores enquadrados no grupo de despesas: pessoal e encargos sociais.

No primeiro capítulo foram trabalhadas questões como concepção de Estado, financeirização da economia bem como as mudanças implementadas na educação superior tendo em vista as alterações do processo produtivo que passa a ser de acumulação flexível, produzindo mudanças nas formas de organização do Estado e em sua relação para com a educação.

O segundo capítulo trata dos antecedentes da proposta do Reuni e os seus fundamentos conceituais que levam a administração gerencial para o centro das atividades da universidade. Com forte enfoque para a

reestruturação curricular e trazendo à tona a precarização do trabalho docente com a previsão de aumento da relação professor/aluno.

O terceiro capítulo trata do processo de reestruturação e expansão da UTFPR e do *campus* de Medianeira. Verificou-se a necessidade de se efetuar uma análise geral da universidade e não apenas do *campus* Medianeira, para situar questões referentes a assinatura do termo de adesão e ao plano de reestruturação que foram elaboradas no âmbito da reitoria da universidade com o apoio dos *campi*. Dessa forma, foram analisados os documentos para a implementação do programa, bem como os documentos que tratam do acompanhamento do programa, os dados de alunos e contratação de docentes e de implementação de cursos.

Capítulo 1

As Políticas Educacionais Para o Ensino Superior a Partir da Década de 1990

Este capítulo se propõe a analisar os condicionantes históricos da reforma da educação superior, bem como, apresentar as mudanças empreendidas nos setores produtivo e econômico que levaram as alterações no campo legislativo educacional. Vislumbrando o contexto da reforma do Estado capitalista e seus desdobramentos que se configuram nas transformações implementadas nas políticas sociais, pode-se apreender que a discussão sobre o caráter do Estado capitalista e a redefinição de seu papel está inserida em um movimento maior de reformas estruturais adotadas como estratégia para a superação da crise do capitalismo.

Dessa forma, iniciamos situando a educação enquanto política social do Estado capitalista. Analisando o papel que o Estado brasileiro passou a assumir, em face das reformas estruturais adotadas e as consequências para a política educacional, especialmente na educação superior. Em seguida, analisamos as iniciativas de reformas empreendidas durante os governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva, e os processos de expansão e diversificação da educação superior, tomando como base ações, projetos e processos de reforma da educação superior.

1.1 Política educacional

Ao vislumbrarmos uma análise dos condicionantes históricos de determinada política educacional, faz-se necessário tecer algumas considerações sobre o que se entende como os diversos condicionantes que perpassam sua elaboração. Neste sentido, Höfling (2001) afirma que uma relação considerada fundamental é a que se estabelece entre a concepção de Estado e as políticas sociais que este implementa, em determinada sociedade ou período histórico. As políticas públicas “são formas de interferência do Estado, visando à manutenção das relações sociais de determinada formação social”. (HÖFLING, 2001, p.30)

Política pública para Souza (2006) seria o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações. Pode-se apreender, dessa forma, a educação como uma política pública inserida no conjunto das ordenações e intervenções do Estado.

A política educacional é uma política social. Para Saviani (2008, p. 223), a “expressão ‘política social’ está ligada a uma certa maneira de conceber, organizar e operar a administração da coisa pública”. E essa denominação decorre das características da sociedade capitalista, com sua economia centrada na propriedade privada dos meios de produção e no controle dos meios de produção pelo capital, implicando a apropriação privada dos bens produzidos coletivamente. Sendo assim, “a política social é uma expressão típica da sociedade capitalista e, é produzida, ou efetivada para compensar o caráter antisocial da própria sociedade.” (SAVIANI, 2008, p. 223).

Assim, não se pode compreender a complexidade das políticas públicas dissociada da análise do Estado capitalista. Faleiros (2006) afirma que as políticas sociais são formas e mecanismos de relação e articulação de processos políticos e econômicos. Os processos políticos de obtenção do consentimento do povo, da aceitação de grupos e classes e de manutenção da ordem social estão ligados aos processos econômicos de manutenção do trabalhador e das relações de produção das riquezas.

A elaboração das políticas sociais se desenvolve através de relações contraditórias dos processos de articulação entre poder e economia. Nessa ótica, os processos decisórios que permeiam a elaboração ou não elaboração de políticas públicas são articulados por mecanismos de poder. Dessa forma, os processos de formulação das políticas públicas podem ser definidos como “um espaço político, concebido como um processo extra racional de trocas e indeterminações, conflito e poder.” (VIANA, 1988, p.16).

O desenvolvimento da política social não pode ser explicado apenas a partir de necessidades, interesses e exigências, mas o processo de elaboração de políticas “é sempre mediatizado por estruturas internas de organização do sistema político, as quais, em verdade, decidem se tais ‘necessidades’ podem ou não ser admitidas como temas que mereçam elaboração.” (OFFE, 1984, p. 34).

Na mesma linha Bachrach e Baratz afirmam que,

[...] uma situação de não-tomada de decisões existe “quando os valores predominantes, as regras do jogo aceitas, as relações de poder existentes entre grupos e os instrumentos de força, separados ou combinados, efetivamente impedem que certas reclamações de se

transformarem em questões maduras que exigem decisões.” (HAM HILL, 1993, apud Bachrach e Baratz 1963, p. 642).

Dessa forma, a decisão de não agir ou de não elaborar determinada política, também deve ser considerada na análise de políticas públicas. Assim, toda a análise que se pretenda fazer nos processos ou nas relações sociais deve considerar as conjunturas e os arranjos políticos. E, essa análise deve ser realizada como processo e resultado de relações complexas, históricas e contraditórias que se estabelecem entre Estado e sociedade civil, nos conflitos e nas lutas de classes que se relacionam diretamente com o processo de produção capitalista. As políticas sociais devem ser compreendidas como uma expressão contraditória e histórica da realidade. Dessa forma, o estudo das políticas públicas deve:

Relacionar as políticas sociais às determinações econômicas que, em cada momento histórico, atribuem um caráter específico ou uma dada configuração ao capitalismo e às políticas sociais, assumindo, assim, um caráter histórico-estrutural. Do ponto de vista político, preocupa-se em reconhecer e identificar as posições tomadas pelas forças políticas em confronto, desde o papel do Estado até a atuação de grupos que constituem as classes sociais e cuja ação é determinada pelos interesses da classe em que se situam (BEHRING e BOSCHETTI 2011, p.43).

Por esse ângulo, pode-se afirmar, que as políticas sociais nascem como formas e mecanismos de relação e articulação de processos políticos e econômicos. Nesse sentido Popkewitz, afirma que visualizar um conceito de Estado se faz necessário para a compreensão e análise e articulação das relações entre poder e conhecimento. Para o autor, é preciso compreender o Estado como um conceito histórico entrelaçando

as áreas específicas e a sociedade civil e política. “O estado é empiricamente definido através dos padrões e relações em transformação onde ocorre a regulação social” (POPKEWITZ, 1997, p.239).

O desenvolvimento do Estado capitalista está diretamente ligado ao desenvolvimento das forças produtivas e a sociedade de classes. Com o intuito de garantir no âmbito político e ideológico, a manutenção da classe economicamente dominante. Dessa forma, “o Estado é um aspecto de certas relações sociais” (O’DONNEL, 1981, p. 11), fazendo partes de “articulador e organizador da sociedade” (O’DONNEL, 1981, p. 11).

[...] o Estado capitalista é um fator crucial de coesão da sociedade global; sua condição de fiança e organização da sociedade *qua* capitalista completa-se com o consenso na sociedade e seu correlato de legitimação do Estado fetichizado nas instituições. O resultado é um amplo controle ideológico, com hegemonia, exercício pleno mas encoberto da dominação na sociedade, apoiado por um Estado que aparece como custódio e epítome de um sentido compartilhado de vida em comum, suposto como natural e eticamente justo (O’DONNEL, 1981, p. 28-29).

Para Silva Junior (2002) o Estado capitalista moderno, ainda que, fundado com suas bases na ideologia liberal, deve ser compreendido levando-se em conta as relações sociais de produção.

Dessa forma, o entendimento das mudanças nas concepções de Estado, as reconfigurações das esferas pública e privada, do alargamento ou estreitamento dos direitos sociais (cidadania) e do paradigma educacional, deve ser feito a partir da decifração do

movimento social mais geral, que orientará o movimento específico de cada esfera social, em particular (SILVA JUNIOR, 2002, p.19).

Para O'Donnell (1981) o Estado capitalista é um viés reprodutor da sociedade capitalista, que se sustenta numa ideologia de igualdade: “abstrata no fundamento da cidadania, concreta, porém indiferenciada no referente à nação, e eventualmente mais concreta e menos indiferenciada no âmbito do popular. O correlato é a postulação do Estado como árbitro e tutor imparcial.” (O'DONNELL, 1981, p.38).

Em 1929 ocorre uma reorganização do papel do Estado ocasionando ao seu deslocamento para outras esferas do capital. Nessa ótica, Silva Junior (2002) afirma que o Estado passa a priorizar processos que tendem a mercantilizar os direitos sociais. Como consequência, cria-se um “fundo público” para a manutenção do capitalismo. Esse fundo é utilizado para operacionalizar as políticas de bem-estar social, tornando o Estado a instituição social central para a expansão do mercado.

O modo de produção capitalista, portanto, necessita constantemente de transformações, imprescindíveis a sua própria manutenção. O Estado, nesse sistema, ocupa lugar central e, ainda que com autonomia relativa sobre as classes sociais – mostrando-se como representante de todas elas e de seus segmentos – orienta, induz ou faz tais transformações no âmbito da produção, da economia, da política, da cultura e da educação (SILVA JUNIOR, 2002, p.23).

Na nova conjuntura, a economia se organiza através do fordismo, modelo estruturado por processos produtivos de base rígida e produção em larga escala para consumo em massa. Para Silva Junior,

[...] o Estado de bem-estar exerce um papel econômico e ideológico de regulação social [...] A equilibração entre a oferta em larga escala e a demanda é produzida por meio das políticas sociais concretizadas com base em um fundo público acumulado pelo Estado por meio da cobrança de impostos, isto é, pela via fiscal: o Estado torna-se o grande consumidor para a valorização do capital (Silva Junior, 2002, p. 25).

O Estado de bem-estar atuava como interventor e regulador da economia, ampliando as formas de gestão e organização capitalista, visando a reprodução do capitalismo.

Na medida em que participa da reprodução do capital e da força de trabalho, promovendo o compromisso social, o Estado de bem-estar desenvolve, ao mesmo tempo, uma intensa politização das relações entre capital e trabalho no interior do próprio Estado – oferecendo, desta forma, um certo grau de transparência do fetichismo do Estado liberal, que se apresenta como representante de toda nação, quando, ainda que com certo grau de autonomia, representa e unifica os vários setores ligados ao capital (SILVA JUNIOR, 2002, p. 28).

Em 1970, inicia-se uma série de mudanças que vão alterar os rumos produtivos, econômicos e políticos. Nesse momento, o Estado de bem-estar social é duramente criticado e, dá lugar as políticas de austeridade monetária e fiscal, seguidas de reformas em todos os setores que visam um novo estágio de desenvolvimento do capitalismo mundial. “Nesse movimento de universalização, um intenso processo de mudanças radicais tem lugar, tendo como alvo a construção de um novo pacto social e em razão disso, reformas dos Estados, com expressões diretas nas

esferas da cidadania e da educação.” (SILVA JUNIOR, 2002, p.31). No processo de transição do fordismo para o toyotismo,

o Estado de bem-estar social dá lugar a um Estado gestor, que carrega em si a racionalidade empresarial das empresas capitalistas transnacionais, tornando-se as teorias organizacionais, antes restritas aos muros das fábricas, as verdadeiras teorias políticas do Estado moderno (SILVA JUNIOR, 2002, p. 62).

No Brasil o modelo tecnocrático dos militares “propugnavam a criação de uma sociedade urbano-industrial na periferia do sistema capitalista mundial, pautada pela racionalidade técnica”. (FERREIRA JUNIOR; BITTAR, 2008, p. 335). Acelerando de forma autoritária o processo de modernização do capital, mantendo e incrementando o modelo econômico associado ou “subordinado” ao capital estrangeiro.

A crise estrutural do capitalismo que veio à tona na década de 1970, pontuou a elaboração de estratégias de enfrentamento, combinando alguns fatores:

[...] a reestruturação da esfera produtiva, o reordenamento do papel dos Estados nacionais e a difusão de um novo projeto burguês de sociabilidade. Estas dimensões constituem a base de fundamentação do projeto hegemônico da globalização econômica e da sociedade da informação difundidos pelos sujeitos políticos do capital (LIMA, 2007, p.21).

As medidas de liberalização e desregulamentação que proporcionaram maior liberdade de mercado deram espaço a um amplo

processo de privatização e de dismantelamento de conquistas sociais e democráticas. Assim, para Mancebo,

[...] a transnacionalização da economia, somada ao avanço tecnológico e à substituição de uma tecnologia rígida por outra mais flexível e informatizada, as mudanças na organização do trabalho, a crise fiscal e a incapacidade do fundo público de continuar financiando a acumulação do capital e a reprodução da força de trabalho, provocaram a crise do modelo de acumulação fordista e do Estado de Bem-Estar Social. A saída, apontada pelos neoconservadores que entram em cena, é a defesa da volta às leis do mercado, sem restrições, e a retirada da intervenção do Estado na economia, com a diminuição dos gastos públicos e dos investimentos em políticas sociais (MANCEBO, MAUÉS e CHAVES, 2006, p. 39).

Os anos de 1970 e 1980 se constituíram num período de reestruturação econômica e de reajustes sociais e políticos. O Estado se afasta da regulação da economia deixando para o mercado essa função. Dessa forma, ocorre à especulação financeira e o estreitamento das esferas públicas com o estabelecimento de parcerias público privadas. “E, num aparente clima democrático, descentralização, quando de fato, o núcleo central do Estado gestor já definiu as políticas públicas para o social sob a orientação do econômico: trata-se da descentralização do que já estava definido mercantil e centralizadamente.” (SILVA JUNIOR, 2002, p.35)

A base é a flexibilização dos processos, dos mercados, dos produtos e padrões de consumo. Essas mudanças foram fortemente influenciadas e orientadas por organizações públicas e privadas multilaterais e transnacionais. Nesse sentido recomenda-se ajuste fiscal,

privatização, desregulamentação do setor financeiro, liberação do comércio, incentivo ao investimento externo, reforma do Estado atingindo, principalmente, o sistema de previdência e a educação reformas econômicas orientadas para o mercado atingindo o mercado de trabalho.

Esse estágio de desenvolvimento do capital é marcado por alterações no sistema de produção, refletindo em vários aspectos da sociedade. Esses desdobramentos alteraram a articulação entre estrutura produtiva e o setor financeiro. De acordo com Chauí (2001), esse processo incentiva a especulação financeira, em vez dos investimentos na produção, e deixa de considerar o dinheiro como mercadoria universal, passando a tratá-lo como moeda.

No regime de acumulação com a predominância financeira, o capital monetário parece adquirir autonomia absoluta em relação à produção real do valor (primeiro ciclo de movimentação do capital). Trata-se do ápice do fetichismo da mercadoria capital. Este arranjo leva a mudanças reais no processo de trabalho, na indústria e na educação, impondo à sociedade a matriz teórica, política e ideológica neoliberal, com seu corolário referente à necessária reforma do aparelho de Estado (SILVA JUNIOR; CATANI, 2013, p. 12).

O processo de financeirização altera as configurações do sistema capitalista, através da globalização e da reestruturação produtiva, incorpora novas tecnologias no processo produtivo e nas formas de organização. Atua por meio da liberalização e da desregulamentação dos mercados. Enfatizando a necessidade de reformas estruturais no aparelho do Estado. “Aos poucos, ou de repente, o mundo se torna grande e

pequeno, homogêneo e plural, articulado e multiplicado. Simultaneamente a globalização, dispersam-se os pontos de referência, dando a impressão de que se deslocam, flutuam, perdem.” (IANNI, 1992, p. 89).

Esse processo enfatiza e ao mesmo tempo é produto da integração da economia mundial, bem como o papel do mercado na alocação dos recursos e a diminuição do papel do Estado visando um rápido e eficiente crescimento da economia. Como consequência, ocorre o aumento do desemprego, com a reorganização do mercado de trabalho e a desorganização das formas de representação da classe trabalhadora.

No Brasil, nos últimos anos, ações da política macroeconômica tem retomado

alguns princípios da política desenvolvimentista que esteve em voga nos anos 1950. Desde o final do governo Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2002) o debate sobre os problemas causados pelas políticas neoliberais se ampliou. O seu sucessor, Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2010) imprimiu algumas alterações nessas políticas, sendo consideradas por alguns economistas como um novo desenvolvimentismo, entre eles SICSÚ, PAULA e MICHEL, 2007.

O termo neodesenvolvimentismo é utilizado para diferenciar do desenvolvimentismo, que definiu a estratégia nacional dos países dependentes, a partir da década de 30, ocorrendo com maior ênfase após a Segunda Guerra Mundial até meados da década de 1980. O desenvolvimentismo buscava o fortalecimento do Estado nacional que deveria definir suas políticas, suas instituições, enfim, sua estratégia de desenvolvimento visando a industrialização. Nesse período, o processo de industrialização foi baseado

[...] no modelo de substituição de importações, que tinha como pilares básicos um protecionismo generalizado do mercado interno e uma ampla intervenção governamental, inclusive através de empresas estatais atuando em setores de infraestrutura e de produção de insumos básicos (SICSÚ, PAULA e MICHEL, 2007, p. 508)

Boito Junior e Berringer (2012) destacam algumas diferenças entre o neodesenvolvimentismo e o desenvolvimentismo.

O neodesenvolvimentismo (i) apresenta um crescimento econômico bem mais modesto que aquele propiciado pelo velho desenvolvimentismo; (ii) confere importância menor ao mercado interno; (iii) atribui importância menor à política de desenvolvimento do parque industrial local; (iv) aceita os constrangimentos da divisão internacional do trabalho, promovendo, em condições históricas novas, uma reativação da função primário-exportadora do capitalismo brasileiro; (v) tem menor capacidade distributiva da renda (BOITO JUNIOR e BERRINGER, 2013, p.32).

De acordo com Sicsú, Paula e Michel (2007), o novo-desenvolvimentismo tem origens entre a visão de Keynes de complementaridade entre Estado e mercado e a visão cepalina neo-estruturalista que defende a adoção de uma estratégia de “transformação produtiva com equidade social” (SICSÚ, PAULA e MICHEL, 2007, p. 509). Nesse viés, os autores ainda pontuam que as políticas sociais implementadas nesse contexto, apesar de necessárias são apenas emergenciais, pois não tem condições de garantir maior igualdade e

transformam “os seus beneficiários em dependentes de ‘migalhas’ em um contexto em que oportunidades de melhora efetiva de renda inexistem porque oportunidades de trabalho estão restritas.” (SICSÚ, PAULA e MICHEL, 2007, p. 523).

O novo-desenvolvimentismo procura se adequar ao atual estágio de desenvolvimento produtivo, assim, deixa de lado o protecionismo do mercado interno. Buscando um Estado forte no plano político, regulatório e administrativo estimulando o desenvolvimento de um mercado forte e promovendo políticas voltadas ao progresso técnico e o desenvolvimento de mecanismos nacionais de financiamento do investimento.

O desafio do neodesenvolvimentismo consiste, portanto, em conciliar os aspectos “positivos” do neoliberalismo — compromisso incondicional com a estabilidade da moeda, austeridade fiscal, busca de competitividade internacional, ausência de qualquer tipo de discriminação contra o capital internacional— com os aspectos “positivos” do velho desenvolvimentismo — comprometimento com o crescimento econômico, industrialização, papel regulador do Estado, sensibilidade social (SAMPAIO JUNIOR, 2012, 679).

Assim, para Moraes e Saad-Filho (2011, p. 516) as políticas neodesenvolvimentista assumem um “caráter complementar” às políticas neoliberais, monetária, cambial e fiscal. Na mesma linha (BOITO JUNIOR e BERRINGER, 2013) afirmam que o neodesenvolvimentismo é a “política de desenvolvimento possível dentro dos limites dados pelo modelo capitalista neoliberal.” (BOITO JUNIOR e BERRINGER, 2013, p. 32).

1.2 Alterações na educação

Analisando os descompassos do capital, visualizamos que nos anos 1990 as políticas públicas – sociais e econômicas estavam sob a influência da agenda neoliberal. O conjunto de reformas realizadas ultrapassou as fronteiras nacionais. O movimento de privatização e de reformulação do setor público alterou o campo de atuação da política fiscal¹ e reduziu as atribuições do Estado.

As mudanças na forma de organização do sistema capitalista, bem como o grande desenvolvimento da ciência e da tecnologia afetaram diretamente os processos de formação na educação superior. Estes passaram a incorporar as demandas do setor produtivo nos seus processos de ensino, bem como, na produção científica. “Assim é possível compreender, sempre considerando a autonomia relativa da atual forma histórica de reprodução social da vida humana, a racionalidade do movimento social, que se faz presente nas reformas do Estado e da educação” (SILVA JUNIOR, 2002, p.90).

A partir dos anos 1990 foram feitas várias tentativas de implementação do modelo gerencial para a universidade. Dessa forma, as novas diretrizes foram apresentadas à educação superior, a partir do

¹ O governo FHC implementou um rigoroso programa de ajuste fiscal para controle das contas públicas, a partir de 1999, que culminou na Lei de Responsabilidade Fiscal, promulgada pela Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000. Segundo o site da Secretaria do Tesouro Nacional, a lei teve como objetivo estabelecer normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal, mediante ações em que se previnam riscos e corrijam desvios capazes de afetar o equilíbrio das contas públicas, destacando-se o planejamento, o controle, a transparência e a responsabilização como premissas básicas. Ademais, a LRF foi criada com o intuito de incutir uma nova cultura gerencial na gestão dos recursos públicos. (CARVALHO, 2011)

momento em que se impuseram as orientações do ajuste neoliberal às economias nacionais.

[...] este molde contratual em construção encontra “plena afinidade” com as leis das “organizações sociais” que foi o canto de sereia do MARE, que buscou seduzir algumas universidades federais com atraentes “contratos de gestão”, oferecendo, com flexibilidade, recursos para o desenvolvimento institucional (TRINDADE, 1999, p. 175).

As alterações no setor produtivo, cada vez mais financeirizado, exigem um novo perfil de trabalhador, mais flexível e que se adapta a diversas situações, inclusive ao desemprego, aceitando, por isso, mais facilmente contratos temporários. Nessa conjuntura, a reestruturação da educação faz-se necessária, pois, à instituição escolar cabe a tarefa de preparar esse novo “cidadão”.

Este movimento produzirá profundos processos de mudanças na esfera educacional, particularmente na educação superior. Assim, a expansão nesse domínio e sua respectiva cultura institucional são afetadas pela mundialização e financeirização do processo de acumulação de capital, implicando mudanças nos princípios expressos em seus pressupostos formativos (SILVA JUNIOR; CATANI, 2013, p.15).

A mercantilização da educação passa pela renúncia ao princípio da responsabilidade social. Nesse cenário, o processo de formação humana tem um caráter profissionalizante. O processo de

mercantilização da educação passa pela mesma matriz ideológica do Estado, na gestão e no currículo, baseados em um processo de racionalidade científica instrumental.

[...] a esfera pública restringe-se, mas continua forte, enquanto a privada expande-se por meio de uma nova regulamentação, muito distinta da que regulamentava o público no Estado de bem-estar social. O Estado nacional é forte e pouco interventor no econômico e no social: forte porque produz políticas sobre as diversas atividades de Estado; pouco interventor, pois impulsiona, segundo a ideologia liberal, um movimento de transferência de responsabilidades de sua alçada para a da sociedade civil, ainda que as fiscalize, avalie e financie, conforme as políticas por ele produzidas e influenciadas pelas agências multilaterais. O poder regulador sob a forma do “político”, é agora o poder econômico macro gerido pelo capital financeiro, com graves consequências para a cidadania e para a educação (SILVA JUNIOR, 2002, p.33).

As mudanças políticas e econômicas acentuadas na década de 1980 alteraram a forma de relacionamento entre universidade, Estado e setor produtivo. Com a passagem do Estado interventor para regulador, a orientação para o sistema educacional era apoiar a reestruturação produtiva do país para sua inserção no mundo moderno. Essas mudanças foram “orientadas pelas agências multilaterais, no contexto da universalização do capitalismo, direcionadas por uma razão instrumental, que se constitui no epicentro de um processo de mercantilização do trabalho imaterial.” (SILVA JUNIOR, 2002, p.50).

[...] a necessidade de compreendermos os elementos que fundam esse novo paradigma político em cujo centro encontra-se a ciência engajada e instrumental, fundado em supostos neopragmáticos e na possibilidade da construção de um novo pacto social mundializado (SILVA JUNIOR, 2002, p. 85).

Nessa fase, apesar de um discurso com forte apelo a modernização da educação, sempre considerando uma visão utilitarista, foram feitos diversos cortes nas políticas sociais, afetando diretamente o setor educacional. Esses cortes foram justificados pela necessária reforma do Estado e pela mudança de paradigma da administração pública em face da universalização do capitalismo.

Nesse viés, as políticas elaboradas para o setor educacional “combinam um discurso que reconhece a importância da educação com a redução dos investimentos na área e apelos à iniciativa privada e organizações não governamentais”. (SAVIANI, 2011, p. 262).

Nesta expansão, o capital reorganiza esses espaços de exploração/acumulação, promovendo mudanças no âmbito econômico, social e político, especialmente por meio de reformas. Estas mudanças expressam-se em uma concepção organizativa da educação superior fundada em diagnósticos da crise deste nível de ensino produzidos no contexto dos dogmas da eficiência, da eficácia, competência e da excelência do privado e do mercado; da diferenciação institucional e da competitividade empresarial; da ciência na condição de mercadoria e da minimização e centralização do Estado (SILVA JUNIOR, 2002, p. 66).

De acordo com Lima (2007, p. 51), as políticas promovidas pelos sujeitos políticos coletivos do capital, Banco Mundial, Unesco e OMC, vêm orientando um conjunto de reformas neoliberais, que articula a reestruturação da esfera produtiva, o reordenamento do papel dos Estados nacionais e a formação de uma nova sociedade burguesa, bem como as reformas educacionais realizadas nos países periféricos.

Ainda segundo a autora, a inserção capitalista dependente do Brasil na divisão internacional do trabalho foi aprofundada na década de 1990, como resultado da execução de um conjunto de reformas neoliberais, parte constitutiva da reforma do Estado brasileiro, aliada às alterações na esfera produtiva e à conformação de uma sociabilidade burguesa em nosso país. Essas reformas tinham como objetivo tornar o Estado mais competente e eficaz e eram pautadas em práticas da racionalidade mercantil.

Esta tutela não foi uma mera imposição externa: antes do Acordo de 1999, aceitá-la foi uma opção interna de nossas elites econômicas e políticas comandadas, hoje, por uma aliança bem-sucedida entre o que se poderia chamar de cosmopolitismo de cócoras de uma parte da intelectualidade paulista e carioca atrelada às altas finanças internacionais, e o localismo dos donos do sertão e da malandragem urbana brasileira (FIORI, 2000, p. 22).

Assim, as reformas neoliberais iniciadas na década de 1990, tiveram o aval dos representantes políticos brasileiros que implementaram as recomendações dos organismos internacionais. Em um processo que Fiori (2000, p.23) denominou de “aliança de poder”.

Na mesma perspectiva, Lima, pontua que essa subordinação aos organismos internacionais, não deve ser analisada como uma imposição, “mas articulada aos próprios interesses da burguesia brasileira em reproduzir internamente relações de dominação ideológica e exploração econômica.” (LIMA, 2007, p.79).

Nessa perspectiva busca-se atrelar os interesses acima descritos com uma concepção de Estado que sofre alterações ao longo do processo e procura se adaptar às novas exigências.

[...] o Estado um órgão reprodutor do capital no qual a iniciativa privada substituiria o governo para que este pudesse investir na área social, fora realizado, para torná-lo adaptado, competente, eficaz, capaz de dar rumos e metas à sociedade, enquanto na área social o que se viu foi a transformação do Estado em um Estado forte, centralizador, gestor, avaliador e caricativo, ainda assim, sem ao menos atenuar a profunda crise social em que vivemos, provocada pela degradação de nosso processo civilizatório e pela banalização da vida humana (SILVA JUNIOR, 2002, p. 44 - 45).

Tornando fundamental enxugar o Estado e transferir responsabilidades públicas para a sociedade civil, através das Organizações Não-Governamentais, processo que foi chamado de “descentralização”. A compreensão das reformas realizadas a partir de 1990 deve ser realizada levando em conta a necessidade de se ajustar o Estado nacional às alterações do capitalismo mundial, considerando também o desenvolvimento desigual do capitalismo. “A racionalidade das mudanças na esfera educacional é o resultado de suas inter-relações com

as demais esferas sociais das práticas humanas e dessas com as transformações gerais da sociedade.” (SILVA JUNIOR, 2002, 86).

As recomendações do Consenso de Washington são a base para a implementação das reformas e, formam um conjunto de medidas de ajuste macroeconômico formulado por economistas de instituições financeiras como FMI e o Banco Mundial. Essas recomendações formam um conjunto de orientações: equilíbrio orçamentário, mediante redução dos gastos públicos; abertura comercial, pela redução das tarifas de importação; liberalização financeira; desregulamentação dos mercados domésticos e privatização de empresas e dos serviços públicos.

Essas medidas seriam indicadas para promover o desenvolvimento econômico e social. As determinações do Consenso de Washington englobam um conjunto de medidas que visam reformas neoliberais centradas na desregulamentação dos mercados, abertura comercial e financeira e redução do papel do Estado.

As questões sociais passaram a ser condicionadas e padronizadas pelo “Consenso de Washington”, tendo nas reformas estruturais de cunho neoliberal uma das mais promissoras propostas para a superação da crise. O alvo dessa proposta centrou-se nas orientações para a desregulamentação dos mercados, a privatização do público e a redução do papel do Estado, como parte das prescrições das agências de financiamento internacional, em especial, do Banco Mundial (CHAVES e MENDES, 2009, p. 3).

Na análise de Silva Junior (2002) um exemplo de documento movido pelas transformações em curso é A declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem,

resultante da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990.

Trata-se, pois, de preocupações políticas com a educação dos desvalidos, que se ancoram no neopragmatismo e na busca do consenso, na adaptação e na continuidade da racionalidade que preside a atual reprodução social da vida humana, utilizando-se como meio para a formação do indivíduo o desenvolvimento de habilidades e percepção, e não o conhecimento da realidade e das mudanças sociais e culturais (SILVA JUNIOR, 2002, p. 82).

Assim, a educação é visualizada como a responsável pela formação do trabalhador, tornando-o apto a produzir nas demandas postas pelas novas tecnologias, isso implica um trabalhador capaz de lidar com novos conceitos, comunicar-se e adaptar-se a qualquer situação. “A educação superior, reconfigurou-se e, com isso, a ciência aí produzida tornou-se engajada ao mercado e à produção de um novo pacto social, especialmente pela sua influência nos outros níveis e modalidades de ensino.” (SILVA JUNIOR, 2002, p. 129).

Para Silva Junior, A declaração mundial sobre a educação para todos e A declaração de Nova Delhi, foram utilizadas, no Brasil, na esfera educacional pelo Plano decenal da educação para todos. “[...]como orientador das políticas públicas para a educação e que resultaram na reforma educacional brasileira dos anos noventa, realizada em todos os níveis e modalidades”. (SILVA JUNIOR, 2002, p.78).

[...] no atual estágio de universalização do capitalismo, o capital pôs-se em territórios geográficos onde anteriormente não se movia,

reorganizando socialmente as estruturas outrora organizadas segundo uma racionalidade de natureza diferente da sua, modificando dessa maneira o metabolismo social em nível planetário, impondo, por isso, um largo movimento de reformas institucionais. Em acréscimo, passou a organizar esferas sociais e políticas que se realizavam de acordo com diretrizes da lógica pública (SILVA JUNIOR, 2003, p.80).

1.2.1 Educação superior

A educação superior no Brasil foi inserida no âmbito das políticas neoliberais com a elaboração de vários documentos a partir dos anos 1980 e 1990. Entre eles, proposta do Plano diretor da Reforma do Aparelho do Estado, estabelece um novo perfil para as universidades. Nesse documento, a educação entra para o ramo dos serviços não exclusivos do Estado e como tal, deveria passar pelo processo que foi chamado no documento de publicização. O processo de publicização constituir-se-ia na transferência para o setor público não-estatal da produção dos serviços não exclusivos do Estado.

[...] “publicização”, na prática social-democrata deste século, universalizada a partir da Grande Depressão, é uma operação mediante a qual o público se privatiza à condição de que o privado não apenas se exponha à publicidade, mas se transforme pelos critérios do público. [...] Assim, subsídios fiscais, por exemplo, que são recursos públicos, podem ser dados ao setor privado da economia, desde que os resultados advindos dessa operação não sejam apenas dependentes da vontade dos proprietários do capital (OLIVEIRA, 2001, p.10).

A educação é relegada aos serviços não exclusivos do Estado que deveriam ser transformadas em organizações sociais que celebrariam um contrato de gestão com o Estado, com metas e prazos definidos. Assim, segundo Lima (2007, p. 19) a partir da definição da educação superior como um serviço-público não-estatal, a crescente desresponsabilização do Estado com este nível de ensino se faria com redução de verbas e, pelo estímulo de investimento do setor industrial, sob a aparência de democratização do acesso.

Em suma, esse documento, traz conceitos da administração gerencial, voltada para o controle dos resultados e descentralizada evidenciando a redefinição do papel do Estado, na qualidade de agente regulador. Deste modo, o Estado abandona o papel de executor ou prestador de serviços, mantendo-se, entretanto, no papel de regulador. Os conceitos de flexibilização e descentralização também aparecem no documento.

No caso específico da reforma do Estado, é bastante evidente sua articulação com as diretrizes dos organismos multilaterais – em especial FMI e BIRD/Banco Mundial – que de longa data vêm sugerindo a países como o Brasil, entre outras medidas urgentes, a busca do equilíbrio orçamentário, sobretudo mediante a redução dos gastos públicos; desregulamentação dos mercados domésticos, pela eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, como controle de preços, incentivos, etc.; privatização das empresas e dos serviços públicos, entre esses destacando-se os serviços educacionais, de ciência e pesquisa, de cultura e de saúde (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2001, p.68).

Um dos aspectos da reforma do aparelho Estado proposta por Bresser Pereira (1997) foi viabilizar a dimensão estatal-mercantil, possibilitando convênios, contratos e criação de instituições de natureza estatal de direito privado. Abrindo portas para a Lei de parcerias público-privadas, que seria aprovada em 2004, no governo Lula.

Para o governo a reforma do aparelho do Estado era necessária para a inserção internacional do país, para isso, seria necessário instituir um modelo de administração gerencial de resultados. A ênfase desse modelo dá-se na flexibilização, diversificação e produtividade. Para a educação a adoção do modelo gerencial concerne na diversificação das fontes de financiamento e a criação de instrumentos de avaliação buscando medir quantitativamente os resultados.

A racionalidade parece constituir a matriz orientadora da reforma do Estado, que se traduz na reforma da educação brasileira para a produção da reforma nos diversos níveis de ensino e modalidades educacionais. Esse movimento reformista é orientado por uma ciência que se tornou mercadoria e uma profissionalização que, cientificizada, tornou-se centro do paradigma político atual (SILVA JUNIOR, 2002, p. 121).

De acordo com Carvalho, a estratégia adotada pelo governo de reformar as leis e não formular uma lei específica para a educação superior facilitou o processo e confundiu a resistência. “A política pública foi escamoteada em reformas pontuais, por que, desta maneira, seria mais fácil viabilizá-la politicamente, reduzindo pressões e quebrando resistências.” (CARVALHO, 2011, p. 99).

Para Silva Junior e Sguissardi (2001) os principais argumentos utilizados para a implementação das mudanças na educação superior são de que o sistema federal de ensino estaria em crise, por não absorver toda a crescente demanda e por não preparar adequadamente os universitários para o mercado. Inclui-se ainda, a crítica ao modelo de universidade de pesquisa que seria demasiado caro e se tornaria insustentável a médio e longo prazo. Cunha (2003) afirma que:

Na reconstrução da lógica intrínseca ao processo de reforma do ensino superior em curso no Brasil, os elementos apresentados revelam que há um modelo concebido em meados da década de 1980, cuja versão paradigmática foi expressa pelo Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES) (CUNHA, 2003, p. 40).

Esse documento, já pontua traços da vulnerabilidade do princípio de indissociabilidade entre ensino e pesquisa e considera as instituições de ensino isoladas como escolas de formação profissional, voltada para o atendimento de uma função social específica e de alta relevância no contexto das sociedades modernas. Para Sguissardi a justificativa de que “a suposta predominância desse modelo, que de fato sempre foi minoritário, é que estaria engessando o sistema educacional brasileiro e tornando-o muito caro para as possibilidades do Estado nacional.” (SGUISSARDI, 2009, p. 207).

Para o relatório, o modelo de universidade de pesquisa, modelo único, ou modelo humboldtiano² de educação superior, alavancado com

² Organização da universidade proposta por Wilhelm Humboldt (1767 – 1835) e que influenciaram a estruturação da Universidade de Berlim, na Alemanha. O princípio central da

a reforma universitária de 1968, é considerado excessivamente dispendioso, dado os altos custos da pesquisa. Dessa forma, a indissociabilidade entre ensino-pesquisa e extensão seria inviável financeiramente. Como solução para a questão o documento aponta para a criação de dois tipos de universidades: alguns centros de excelência destinados a pesquisa e universidades de ensino para a maioria das instituições superiores de educação, dessa forma seriam reduzidos os gastos para a manutenção das instituições superiores de ensino.

Outro documento, intitulado “Mãos a obra Brasil” elaborado por Cardoso (1994) afirma que a política para a educação superior deve promover uma revolução administrativa, que dê efetiva autonomia às universidades, mas que condicione as verbas a uma avaliação de desempenho, estreitamente ligada ao número de alunos formados e as pesquisas realizadas.

Para Cunha (2003) a proposta afirmava a necessidade de se estabelecer parcerias entre o setor privado e governo, entre universidade e indústria, tanto na gestão quanto no financiamento de desenvolvimento do sistema científico e tecnológico. Os objetivos da política para o ensino superior deveriam ser a administração racional dos recursos e a utilização das vagas ociosas, viabilizando o ensino noturno e o aumento das matrículas, sem prever despesas adicionais.

Para isso, as universidades deveriam ter uma “efetiva autonomia”, mas que condicionasse o montante de verbas que viessem a receber à

ideia humboldtiana de universidade é a unidade indissolúvel do ensino e da pesquisa, a busca científica como princípio infinito, a autonomia da ciência, a relação autônoma, porém integrada, entre Estado e universidade, a interdisciplinaridade, a cooperação entre professores e entre professores e alunos. (CATANI e OLIVEIRA, 2002, p.34).

avaliação de desempenho. Nessa avaliação, seriam levados em conta, especialmente, o número de estudantes efetivamente formados, as pesquisas realizadas e os serviços prestados. A racionalização dos gastos e o aumento da produtividade deveriam se refletir em aumentos salariais de professores e de funcionários (CUNHA, 2003, p.39).

O documento estimula a administração racional dos recursos, o aumento das matrículas, deixando claro que não haverá aumento das despesas. E lança mão, com muita facilidade, de expressões como: racionalização de gastos, aumento da produtividade e novas formas de cooperação. Abrindo parênteses para a necessidade do estabelecimento de parcerias entre universidade e as empresas, no que concerne ao desenvolvimento científico e tecnológico.

Afirma, ainda, que a educação é a base do novo estilo de desenvolvimento devido ao seu destaque econômico, sendo uma das estratégias para inserção do país no mundo globalizado. A partir das reformas que seriam realizadas na educação, pretendia-se conseguir mais competitividade, eficiência e produtividade.

De acordo com Silva Junior e Sguissardi, presencia-se uma mudança de paradigma, as políticas para a educação superior são baseadas nos imperativos da nova ordem mundial, do mercado globalizado e das novas funções da ciência e da tecnologia. “Posto que políticas para a educação superior são subsumidas a uma política de gastos, ao mercado e ao econômico, **não se trata de política genuinamente educacional, mas de uma política econômica**”. (SILVA JUNIOR e SGUISSARDI, 2001, p. 246 - grifos dos autores).

As propostas para integrar a educação as mudanças na esfera produtiva são sugeridas em uma série de documentos produzidos no âmbito federal. No documento intitulado Diretrizes estratégicas para o fundo verde-amarelo³, encontra-se uma proposta para aproximação da Universidade e a Empresa. O primeiro item da linha de ação do documento seria: a capacitação de Recursos Humanos para a Inovação: formação e mobilização de pesquisadores e sua fixação nas empresas, maior mobilidade de pesquisadores entre Universidade e Empresa e apoio a programas de educação continuada por parte das empresas, com vistas à inovação tecnológica.

O documento prevê, ainda, mecanismo de promoção para o estímulo aos projetos cooperativos voltados para a inovação, e concebidos por meio da interação entre empresa e universidade. Um dos anseios do documento é que as empresas sejam beneficiadas pela base de pesquisa e, como contrapartida, ampliem seus fluxos de recursos financeiros para a pesquisa e o desenvolvimento e, como contrapartida às universidades ampliam seus os recursos alocados, para responder aos desafios da inovação. Para Neves (2007)

As inovações tecnológicas desenvolvidas nos países periféricos, além de realizarem o já clássico movimento de adaptação interna da ciência e da tecnologia produzidas fora do país, acabam por adquirir, no

³ Programa de estímulo a interação universidade empresa para apoio à inovação, lançado em 2002. Foi criado por meio da Lei N.º 10.168 de 29/12/2000, posteriormente alterada pela Lei nº 12.402, de 2 de maio de 2011, e tem como principal objetivo estimular o desenvolvimento tecnológico brasileiro, mediante programas de pesquisa científica e tecnológica que intensifiquem a cooperação de Instituições de Ensino Superior e centros de pesquisa com o setor produtivo, contribuindo assim para acelerar o processo de inovação tecnológica no País.

atual estágio de desenvolvimento capitalista, uma nova e importante função: desenvolver atividades técnicas e científicas correlatas para propiciar o aumento da produtividade do trabalho em todo o mundo. Assim, as inovações tecnológicas passam a ter um papel de destaque, embora submisso, na finança mundializada, tornando premente a efetivação da reforma da educação superior (NEVES, 2007, p 14-15).

Em sequência, a lei de inovação tecnológica, nº 10973/2004, aprovada no governo Lula, regulamenta os incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica, possibilitando a utilização dos recursos físicos, materiais e humanos, das universidades pelo setor produtivo. De acordo com Sguissardi (2009), a lei viabiliza a alocação de recursos para empresas nos projetos de inovação.

A partir de 1990 foram publicados leis e decretos que objetivam alinhar o sistema educacional às metas do governo Federal. Essas normatizações acompanhavam as diretrizes do Banco Mundial para a educação.

Fomentar la mayor diferenciación de las instituciones, incluido el desarrollo de instituciones privadas. Proporcionar incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen las fuentes de financiamiento [...] y la estrecha vinculación entre el financiamiento fiscal y los resultados (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 4).

Esses princípios, de certa forma, nortearam as políticas para a educação,

[...] autonomia, centralização do poder decisório, avaliação, formação de professores, flexibilização curricular, expansão e financiamento – que, embora, provenientes de embasamento legal disperso – LDB, PNE e legislação correlata e específica – estavam, intrinsecamente, relacionados por visão sistêmica da educação superior (CARVALHO, 2011, p. 112).

A lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN nº 9694, foi aprovada em 20 de dezembro de 1996, após oito anos de tramitação no Congresso Nacional. “A interação dos atores políticos e os conflitos de interesses produziram um texto que, em linhas gerais, combinava a coexistência entre instituições públicas e privadas e a manutenção da gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.” (CARVALHO, 2006, p.128).

A conjuntura em que entra em vigor a nova LDB se assenta em significativas transformações da base material da sociedade, identificadas como uma nova Revolução Industrial cuja base científica é dada pela microeletrônica e cuja expressão tecnológica se traduz na automação dos processos produtivos marcando, pela via da informática, a vida social em seu conjunto (SAVIANI, 2011, p. 265).

São 15 os artigos que tratam da educação superior. A definição da natureza das universidades no artigo 52, traz um conceito flexibilizado, sem priorizar a pesquisa. Para Sguissardi, 2009, a LDB tem um caráter minimalista e em relação ao capítulo da educação superior, se restringiu a traçar linhas gerais, deixando o seu detalhamento para a legislação complementar. “Além da grande diversificação institucional

hoje existente, estabeleceu-se uma concessiva interpretação da *letra* do artigo 207 da Constituição Federal, que estabelece a obediência ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (SGUISSARDI, 2009, p. 206).

A LDB aprovada não destrincha a questão das instituições de ensino superior, apenas menciona em seu artigo 45, que a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização. Deixando essa tarefa para a legislação complementar, que traz uma novidade, os centros universitários, regulamentados pelo inicialmente pelo decreto nº 2306/97 e, atualmente pelo decreto nº 5773/2006. Os centros universitários podem receber o privilégio e autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior.

[...] os centros universitários são um eufemismo das universidades de ensino, isto é, uma universidade de segunda classe, que não necessita desenvolver pesquisa, enquanto alternativa buscada pelo governo para viabilizar a expansão e, por consequência, a democratização da universidade a baixo custo, em contraposição a um pequeno número de centros de excelência, isto é, as universidades de pesquisa (SAVIANI, 2008, p.17).

Para Saviani (2008), a introdução da distinção entre universidades e centros universitários, foi a maneira encontrada para reverter o disposto no artigo 207 da Constituição Federal, segundo o qual as universidades obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Dessa forma, dentre as inúmeras IES do país, somente as universidades terão obrigação constitucional de promover a associação das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. Institui-se, então, os centros universitários, formas de organização de Educação Superior dedicadas apenas ao ensino e sem condições efetivas de desenvolver atividades de pesquisa significativas. “Quando a formação universitária se limita ao ensino como mero repasse de informações ou conhecimentos está colocando o saber a serviço apenas do fazer.” (SEVERINO, 2009, p.262).

Desconsiderar a necessidade da pesquisa como postura investigativa é condenar o ensino superior à mediocridade, comprometendo sua competência e responsabilidade em lidar com o conhecimento novo, obstruindo sua criatividade para inovar e sua criticidade para avaliar a história. Transforma-se numa instituição puramente certificadora. Quanto à prática da pesquisa nos processos de ensino e aprendizagem na Universidade, defendo a posição de que, na Universidade, esses processos só serão significativos se forem sustentados por uma permanente atividade de construção do conhecimento (SEVERINO, 2009, p.260).

Está “em processo a desregulação da educação pública, o Estado passa a ser apenas um avaliador, um supervisor, uma agência de controle e avaliação. Tudo passa por uma estratégia econômica de gestão”. (SEVERINO, 2009, p. 260).

[...] a LDB concede à Educação Superior um conjunto de princípios que indicam alterações para esse nível de ensino e contradições, pois de um lado, é marcada pelos processos ditos de descentralização e

flexibilização presentes nessa legislação e, de outro lado, por novas formas de controle de padronização por meio de processos avaliativos estandardizados (BORGES e AQUINO, 2012, p.125-126).

Resultando em alterações nos modelos de gestão e de regulação da educação superior, possibilitando a efetivação de mudanças que desencadeiam na diversificação e diferenciação desse nível de ensino. Nesse contexto, as políticas de expansão da educação superior caracterizam-se como um processo:

[...] amplo e heterogêneo, permeado por práticas de natureza pública e privada, com predominância destas últimas. Nos últimos anos, esse processo expansionista foi deliberadamente conduzido pelas políticas oficiais, tendo se consubstanciado por natureza e caráter predominantemente privado, como a criação de novas IES, a criação de novos cursos e formatos organizativos, reestruturação das IES, entre outras. Tais políticas têm resultado em um intenso processo de massificação e privatização da educação superior no Brasil, caracterizado pela precarização e privatização da agenda científica, negligenciando o papel social da educação superior como espaço de investigação, discussão e difusão de projetos e modelos de organização da vida social, tendo por norte a garantia dos direitos sociais (DOURADO 2002, 246).

Dourado (2002) destaca que a proposta do Plano Nacional da Educação, aprovada na contramão de intensa mobilização da sociedade civil, é reveladora dos seguintes indicativos de políticas para a Educação Superior: diversificação do sistema por meio de políticas de expansão da Educação Superior, a não ampliação dos recursos vinculados ao Governo

Federal para esse nível de ensino, aferição da qualidade de ensino mediante sistema de avaliação, ampliação do crédito educativo envolvendo recursos estaduais e ênfase no papel da educação a distância. Salienta-se, no referido documento, a ausência de mecanismos concretos de financiamento para a efetivação das medidas, conduzindo à concretização de novos formatos de privatização desse nível de ensino, respaldada pela interpretação entre as esferas pública e privada.

O Plano de Desenvolvimento da Educação é um conjunto de 28 ações. Entre as mais polêmicas estão aquelas relacionadas às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e à formação de professores.

Flexibilização curricular e trabalhista, racionalização de recursos e ensino à distância como forma de democratização do acesso e de formação de professores são também os pressupostos que vêm sendo defendidos para a implantação do Programa de Reestruturação das Universidades Federais, o Reuni, da Universidade Aberta, do Banco de professores-equivalentes, bem como a proposta de implantação da Universidade Nova (TRÓPIA, 2008, p.6).

Estes objetivos ocultam que a transformação da educação superior em um crescente e lucrativo negócio exige a redução de custos, o que implica inserir o ensino à distância nos cursos de graduação.

Para Trópia (2008) essa política que consolida: a possibilidade de privatização do ensino superior, o desmonte do modelo único de universidade pública, os centros de excelência e, conseqüentemente, a hierarquia entre as IES, com a coexistência de instituições de ensino superior de vários tipos (centros de excelência, cursos de caráter técnico, profissionalizante ou generalista).

As alterações na esfera produtiva que demandaram a reconfiguração do papel do Estado se manifestam na educação na elaboração de novas políticas para o setor, especialmente na educação superior essas alterações têm influência direta no ensino, pesquisa e extensão.

O conceito de extensão foi gradativamente suprimido dos documentos, desfraldando-se o papel do ensino superior de prestador de serviços, intimamente articulado às demandas do mercado. De outro lado, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão foi minada por uma conjugação de fatores: reestruturação do sistema de financiamento das instituições de ensino superior (IES), exigências de ampliação do número de matrículas, de graduados e de cursos sem o proporcional aumento dos recursos nem contratação de professores, sistema de avaliação e de gratificação pautado em critérios quantitativos (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2003, 136-137).

Para Oliveira (2013) as reformas educacionais que ocorreram em inúmeros países, a partir de 1980, desenvolveram-se em um cenário de transformações constituindo-se em expressões de contextos históricos nacionais e internacionais refletindo inter-relação de fatores econômicos, políticos, sociais, ideológicos e culturais. Os sistemas de educação superior vêm passando por modificações nas políticas de financiamento, avaliação, padrões de qualidade, formação, pesquisa, pós-graduação, prestação de contas e gestão das Instituições de Ensino Superior (IES). Essa dinâmica articula-se ao processo de diversificação das IES, dos programas, dos cursos, das finalidades e das vocações institucionais aliadas ao processo de expansão

Esse processo tem consequências nefastas também aos docentes das universidades públicas. Crescentemente lhe são exigidos maior produtividade (expressa em maior número de turmas de graduação e pós-graduação, publicação de artigos e livros, orientações, entre outras questões) e, paralelamente, aviltam-se as condições de trabalho e salários (GUIMARÃES, MONTE e FARIAS, 2014, p. 408).

Em 1998, através da Lei nº 9.678, foi instituída a Gratificação de Estímulo à Docência (GED). “Inspirada nos manuais de reengenharia e da qualidade total, na qual, parte substantiva da remuneração do professor passou a depender de sua "produtividade" individual.” O valor da GED para cada docente é determinado por um sistema de atribuição de pontos às atividades realizadas de acordo com o regime de trabalho e a sua titulação, assim, “o valor da gratificação recebida depende de um sistema de pontuação estabelecendo parâmetros para a avaliação da prática docente e conformava uma determinada ideia do que deveria constituir a atividade de um professor universitário.”

[...] toma por base um padrão produtivista e um tipo de "cultura do desempenho", sob a qual o trabalho docente é permanentemente pontuado, traduzido em números e intensificado através de diversos e complexos sistemas de avaliação ditos institucionais que, ano a ano, alargam as exigências de produção acadêmica (MANCEBO, 2010, p.83).

O aumento do trabalho docente que ocorre em parte pela flexibilidade na forma de contratação se intensifica nos critérios de

avaliação do trabalho, somando-se ao caráter produtivista dessas avaliações. Mas, não se limita ao professor “a cultura da produtividade afeta toda a instituição universitária, de modo que mesmo os alunos da graduação e da pós-graduação recebem fortes pressões para que sejam produtivos e cumpram os prazos, muitas vezes a despeito da qualidade final de seus trabalhos.” (MANCEBO, 2010, p.84).

Para Mancebo (2010), as categorias – empresariamento, privatização, mercantilização, produtividade, heteronomia institucional e profissional, competitividade, conformismo – são conceitos que tornam a gestão das universidades cada vez mais parecidas com a de uma empresa, perdendo o seu caráter de instituição da sociedade voltada para a formação e para a produção do conhecimento inovador e engajado.

[...] longe de indicar uma possibilidade de grande avanço e desenvolvimento autônomo das universidades enquanto instituições sociais comprometidas com a vida de suas sociedades e articuladas a poderes e direitos democráticos, indica o contrário; isto é, tanto a heteronomia universitária (quando a universidade produz conhecimentos destinados ao aumento de informações para o capital financeiro, submetendo-se às suas necessidades e à sua lógica) como a irrelevância da atividade universitária (quando suas pesquisas são autonomamente definidas ou quando procuram responder às demandas sociais e políticas de suas sociedades) (CHAUÍ, 2003, p. 9).

Em relação a pós-graduação o prazo cada vez mais restrito dos cursos de mestrado e doutorado, “objetiva/controla a produção aligeirada com foco nos resultados quantitativos: busca o eficientismo, o empreendedorismo e a competitividade.” (GUIMARÃES, MONTE e

FARIAS, 2014, p. 409). O que dizer, então dos mestrados acadêmicos “que muitas vezes implicam aligeiramento e simplificação da formação superior (...), submissão ao mercado sob a lógica do capital e pesquisa de caráter meramente instrumental”. (JANTSCH, 2010, p.74).

Nesse processo, somam-se as questões da educação a distância que preconizam a formação em massa, nem sempre privilegiando critérios de qualidade. As questões relativas à educação a distância serão tratadas mais à frente.

Em relação à pesquisa não são poupados esforços para “tornar a produção científica mais ajustada aos interesses de crescimento das empresas e do país no contexto da globalização produtiva, o que deve ser feito com inovação constante que resulte em novos produtos, processos ou serviços.” (MORAES, AZEVEDO e CATANI, 2014, p. 128).

Percebe-se uma concreta intervenção econômica e industrial através dos novos critérios de financiamento de pesquisa, iniciados a partir de 2001. Até 1999, o CNPq recebia os projetos de pesquisa via “demanda livre”, ou seja, sem prioridades estabelecidas por editais de fomento. Agora, estes novos critérios são indutores que visam um aumento de produtividade do capital e da competitividade econômica do país. É com essa nova configuração que a Capes e o CNPq permitem que a orientação e produção de conhecimento valorizem o capital, pois priorizam projetos que respondam as necessidades de inovação de interesses econômicos privados (SILVA; et al, 2014, p. 515).

Nesse cenário, o produtivismo acadêmico torna-se peça chave e sendo pautada por um “fazer científico próximo da economia. Neste movimento a universidade é permeada pelo tempo econômico e não o da produção de conhecimento.” (SILVA JUNIOR; CATANI, 2013, p.12).

[...] a produção do conhecimento tem se ajustado cada vez mais às exigências do sistema produtivo, mas também das agências de avaliação e fomento, o que traz preocupações com a natureza e com o caráter dessa produção do conhecimento, uma vez que pode atender demandas mais econômicas do que propriamente sociais (MORAES, AZEVEDO e CATANI, 2014, p. 130).

As pesquisas são pautadas pelas necessidades do setor produtivo, deixando-se de lado o caráter público do trabalho. A produção científica é considerada uma força produtiva e como tal, determinada pela racionalidade capitalista. “Nesse contexto a educação se torna um espaço social estratégico para a produção do valor, financiada pelo fundo público (sua privatização/mercantilização internacionalizada) e focada na profissionalização.” (SILVA JUNIOR; CATANI, 2013, p.13).

No âmbito da produção científica, os professores pesquisadores das universidades públicas têm sua pesquisa pautada de fora da universidade e conforme um fazer científico próximo da economia. Neste movimento a universidade é permeada pelo tempo econômico e não o da produção de conhecimento (SILVA JUNIOR; CATANI, 2013, p. 12).

Nesse cenário é relegado um caráter secundário a extensão, para Tavares (2006) as propostas de reestruturação da universidade pública pelo Governo, a partir dos anos 1980, voltam a extensão universitária, em alguns momentos, para uma ação assistencialista direcionada a população carente, visando a divulgação da ideologia dominante e, em

outros, responsável pela venda de serviços objetivando arrecadar recursos para a manutenção da universidade. Sempre tentando inviabilizar a compreensão de autonomia universitária enquanto liberdade acadêmica para elaboração de políticas que privilegiem a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, com a participação da comunidade universitária nas ações integradas, através de projetos interdisciplinares, em parceria com as administrações públicas, nas suas várias instâncias, e com as entidades da sociedade civil organizada.

Viabilizando um projeto de extensão muitas vezes dissociado processo educativo, cultural e científico. Dessa forma, a extensão passa a ser vista “como mecanismo de transferência de conhecimentos para fora da universidade, veículo de prestação de serviços pagos e/ou assistencialistas ou instrumento de avaliação de desempenho para a concessão de recursos financeiros às IES.” (TAVARES, 2006, *documento online*).

1.2.2 Diversificação da educação superior

De acordo com Sampaio (2011), a partir da segunda metade do século XX, o relativo equilíbrio, em termos quantitativos, instituições e matrículas, que caracterizava a relação público e privado na educação superior no Brasil, rompeu-se em devido a expansão do sistema, principalmente do sistema privado. “Entre 1960 e 1980, o número de matrículas no ensino superior passou de 200 mil para 1,4 milhão, em um crescimento de quase 500%; no setor privado, o crescimento foi de mais de 800%.” (SAMPAIO, 2011, p.29.)

Dois programas elaborados pelo governo Federal foram fundamentais para esse crescimento, o FIES criado pela Medida Provisória nº 1.827, de 27 de Maio de 1999 e convertido na Lei nº10.260 em 12 de Julho de 2001, com a função de financiar a graduação para estudantes que não tem condições de pagar pelo ensino superior nas instituições privadas e o PROUNI, criado pela medida provisória nº213/2004, convertido na Lei nº 11.096 em 13 de janeiro de 2005 e regulamentado pelo Decreto nº 5.493/2005 que concede bolsas de estudos integrais e parciais em instituições privadas de ensino superior. Voltaremos ao PROUNI mais à frente. Antes disso, cabe destacar que:

A política educacional executada pelos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006) revela o caráter ideologicamente privado assumido na reforma da educação superior brasileira. Essa reforma foi implementada por meio da edição de uma série de instrumentos normativos, tendo como marco de referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996, na qual o Estado assumiu papel destacado no controle e na gestão das políticas educacionais (CHAVES, LIMA e MEDEIROS, 2006, p. 4).

A expansão se estabeleceu principalmente, através da diversificação das instituições de ensino que ocorreu na busca pela superação do modelo único de universidade de pesquisa, abrindo possibilidades para os centros de ensino ou faculdades isoladas.

Essa flexibilização na oferta do ensino superior fortaleceu-se com a construção de um consenso sobre a ineficiência e ineficácia dos serviços públicos em geral. No caso específico da universidade pública, ganhou força o argumento da necessidade de diversificação das fontes de financiamento, via setor privado, e o fortalecimento da expansão do ensino superior privado, por meio da liberalização dos serviços educacionais e da isenção fiscal (CHAVES, LIMA e MEDEIROS, 2006, p.3).

Assim, de acordo com Chaves, Lima e Medeiros no período que sucedeu a aprovação da LDB 9694/96, verificou-se um “crescimento de 27,5% no número de Universidades e de 144,8% no número de Faculdades, Escolas e Institutos.” (CHAVES, LIMA e MEDEIROS, 2006, p. 5).

Ristoff (2008) afirma que esse movimento de expansão do sistema superior de ensino, verificado após 1996, não deve ser confundido com democratização, em parte, porque não acontece de forma igual em todas as regiões do país, verificando-se prioritariamente nos grandes centros e, por outro lado, por se concretizar pelo viés privado do sistema de ensino, definindo-se assim, somente pelo crescimento expressivo do sistema, com índices de, aproximadamente, 120%, para as instituições e 180% para as matrículas.

A privatização pode ser constatada pelo crescimento, principalmente, das instituições privadas, com essas instituições atingindo, em 2004, uma representatividade de 90% do total das instituições; 65% do total dos cursos e 70% do total das matrículas da educação superior. (RISTOFF, 2008, p. 42).

Para Lima, o processo de desresponsabilização do Estado com a educação superior ocorreu, pela redução de verbas públicas para o seu financiamento e pelo estímulo ao empresariamento.

Estes elementos estavam presentes na reformulação da educação superior realizada nos dois mandatos de Cardoso (1995-2002) e seriam aprofundados no governo Lula da Silva (2003-2004) por meio de uma série de reformas na política educacional, expressas na seguinte pauta de ação política: a) o estabelecimento de parcerias público-privadas para o financiamento e a execução da política educacional brasileira: do combate ao analfabetismo à implementação da educação fundamental, do ensino médio e da educação superior e b) a abertura do setor educacional, especialmente da educação superior, para a participação das empresas e grupos estrangeiros, estimulando a utilização da educação superior a distância (LIMA, 2007, p. 152-153).

De acordo com Chaves (2011) para realizar as reformas, o governo federal, passou a defender o afastamento do Estado no financiamento pleno da educação, explicitado no Plano Nacional de Educação, que incentiva a livre competição mercadológica entre as instituições. Dessa forma, a educação superior foi reduzida a uma política de contenção de gastos públicos, à abertura ao mercado e à economia, visando aproximar a universidade das empresas, com novas formas de organização e gestão.

[...] as reformas que vêm sendo propostas e as já implementadas [...] no que tange à educação, as medidas já tomadas apontam para uma tentativa de reconfiguração das esferas pública e privada, com o risco

de aprofundamento do drástico quadro de privatização deste setor no país (MANCEBO, MAUÉS e CHAVES, 2006, p. 45).

Seguindo o viés do Estado, como regulador e avaliador do sistema de ensino, foi instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), com o objetivo de conduzir o processo de avaliação da educação superior e definir as regras para autorização de IES e de cursos. O SINAES conta com uma série de instrumentos complementares: auto avaliação, avaliação externa, Enade, avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação (censo e cadastro). Tendo a pretensão de se constituir em uma rede de informação e conhecimento “considerado por pesquisadores como uma mudança na concepção de avaliação, distanciando-se do mercado, para focar-se no desenvolvimento institucional por meio de um ciclo avaliativo e instrumentos de auto avaliação” (RIOS, CALDERÓN e SOUSA 2012, p. 85). Para Barreyro e Rothen, o SINAES é produto das experiências anteriores,

a) a Avaliação Institucional, do PAIUB, b) a Avaliação dos Cursos de Graduação, da Avaliação das Condições de Ensino e c) o Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes, do Provão. A cumulação dos mecanismos de avaliação foi realizada sem considerar que cada um deles é produto de valores e paradigmas divergentes: a visão formativa/emancipatória do PAIUB, fundada na participação e na autonomia institucional, a visão somativa da avaliação das condições de ensino e o mecanismo de ranking do Provão (BARREYRO e ROTHEN, 2006, p. 971).

Dessa forma,

A experiência do SINAES e seu desvirtuamento (...) revela que a retomada do caminho representa o consenso que se atingiu, no âmbito da política estatal do Estado brasileiro, em torno do princípio da concorrência e do princípio da responsabilização como elementos indutores da qualidade da educação. (RIOS, CALDERÓN e SOUSA 2012, p. 93).

1.2.3 Prouni

De acordo com Silva Junior; Sguissardi (2001) o processo que visa o ajuste do projeto político nacional à nova ordem mundial, alterou em nosso país as configurações de todas as esferas da atividade humana. Nesse processo, buscou-se adequar a educação superior segundo a ótica da racionalidade econômica. Os condicionantes que “favoreceram tal reconfiguração desse nível de ensino, que teve no setor privado, acentuadamente no não confessional, o centro desse processo.” (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2001, p.194).

Dessa forma estabeleceram-se, inicialmente, várias tentativas de ampliar o número de alunos no ensino superior via ensino privado. Nessa lógica foi criado o, PROUNI, pela Medida Provisória n. 213, de 10 de setembro de 2004, e transformado em lei – Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Em suma, o Programa se pauta pelo oferecimento de bolsas de estudos parciais ou integrais, em IES privadas, a estudantes de baixa renda sem diploma de nível superior, sobre os valores cobrados pelas IES participantes do Programa.

No plano ideológico, o programa se pauta no discurso de justiça social, visando atender aos estudantes carentes. Dessa forma, os critérios de elegibilidade, para participação no programa, são a renda per capita familiar e o estudo em escolas públicas ou se, privadas na condição de bolsistas. Além disso, o programa estabelece, obrigatoriamente, que parte das bolsas deverá ser direcionada a ações afirmativas aos portadores de deficiência e aos negros e indígenas.

Coerente com a nova lógica das finanças públicas, o diagnóstico do aumento de vagas ociosas – no segmento privado –, combinado à procura por ensino superior das camadas de baixa renda, fundamentou a proposta do MEC de estatização de vagas nas instituições particulares em troca da renúncia fiscal. [...]em benefício da recuperação financeira das instituições particulares endividadas e com alto grau de desistência e de inadimplência (CARVALHO, 2006b, p. 995).

Garantindo um discurso ideológico pautado na igualdade de oportunidades de acesso ao ensino superior, o programa favorece as universidades particulares, estabelecendo a isenção de impostos àquelas que aderirem ao programa. Para Lima, “o PROUNI constitui-se em mais uma modalidade de parceria público-privada que objetiva resolver a crise de inadimplência vivenciada pelo setor privado” (LIMA, 2007, p. 173).

Promovendo uma espécie de inclusão social neoliberal com a elaboração de políticas educacionais que apesar do discurso não intencionam a igualdade de oportunidades e, ainda favorecem o segmento privado com a redução de impostos para o setor. Podendo ser

comparada a uma política assistencialista, que não altera as condições sociais estrutura produtiva.

A concessão de bolsas de estudos integrais e parciais para estudantes de ensino superior em troca de renúncia fiscal surge acompanhada pela retórica de justiça social e de inclusão das camadas sociais menos favorecidas, cujo principal indicador é o baixo contingente de alunos de 18 a 24 anos que frequenta o ensino superior. O evidente respaldo da sociedade civil em busca do diploma de graduação é acompanhado pela pressão das associações representativas do segmento privado (CARVALHO, 2006b, p. 980).

Para Sguissardi (2009) o Prouni é uma forma de aplicação das Parcerias público privadas no campo do ensino superior, fortalecendo as instituições privadas com a isenção de um conjunto de impostos.

o Estado opta pela compra de vagas em IES privadas, por meio do Programa Universidade para Todos (Prouni) (BRASIL, 2005), ao invés de cumprir o seu dever constitucional no que tange a expansão da educação pública e gratuita em todos os níveis e modalidades (OLIVEIRA, 2005, p. 333).

Para Oliveira (2005) a Lei de Incentivo à Inovação e o Prouni, operacionalizam, no campo da educação, as ações previstas na Lei de Parcerias público privadas promovendo a transferência de recursos públicos à iniciativa privada. No caso, da Lei de Incentivo à Inovação, isso se dá, através do mecanismo de “bolsa de estímulo à inovação e o pagamento ao servidor público de adicional. Este mecanismo poderá

instigar a desprofissionalização do docente pesquisador, equiparando-o ao empreendedor” (OLIVEIRA, 2005, p. 340). O PROUNI, por sua vez, por meio da isenção de impostos beneficia diretamente as instituições particulares de educação superior.

Os mecanismos legais implementados em nome do “interesse público” acentuam o processo de diluição das fronteiras entre o público e o privado, quando da “compra” de vagas, deixando, assim, de ampliar vagas nas IES públicas, ou quando da subordinação formal e real da produção de conhecimento acadêmico (OLIVEIRA, 2005, p. 341).

Nesse âmbito, apesar de ser utilizado um discurso de justiça distributiva para a implementação do Prouni, considerando a educação como de interesse público. Caracterizado como necessário para que todos os estudantes, especialmente os economicamente desfavorecidos, tenham acesso à educação, o programa procurou atender “um antigo desejo dos movimentos privatistas no Brasil, qual seja, ter recursos regulares e sistemáticos, provenientes do fundo público, mesmo que por meio de isenção fiscal” (GOMES, 2008, p.35).

1.2.4 Educação a distância

Por meio do artigo 80 da LDBEN o poder público incentiva o desenvolvimento e a veiculação da educação a distância que deve ser realizada por instituições credenciadas pela União. Dessa forma, a expansão da educação superior brasileira, no período pós-LDB, foi

movida pela oferta acirrando a concorrência e a busca de formas alternativas de educação com o objetivo de atrair alunos. Com uma alternativa flexível possibilitando a formação em grande escala, a educação a distância ganhou espaço, inicialmente nos cursos de formação de professores para as séries iniciais.

O decreto 5800 de 08 de junho de 2006, regulamentou o Sistema de Universidade Aberta (UAB), dentre os objetivos, destacam-se os seguintes: oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica; ampliar o acesso à educação pública e reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País.

[...] percebe-se à reestruturação da formação de professores a partir da ótica capitalista na qual o contexto escolar insere-se em uma realidade econômica neoliberal que se adequa ao mercado vigente em nosso país. Esse modelo traz como pretensão ampliar o processo de qualificação rápida, limitando-a ao treinamento para realização mais eficaz das metas apressadas de formação de professores que tem como foco de atuação os níveis fundamentais da educação básica, vendo na EAD a principal ferramenta para consolidar esse modelo (ROTTA, SANTOS e BRASIL, 2014, p. 237-238).

Utilizando um sistema de polos de apoio presencial como unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância pelas instituições públicas de ensino superior, o sistema visa a redução de custos na educação superior. Pois, um mesmo professor pode ministrar aulas para várias turmas ao mesmo tempo,

contando com o auxílio de tutores (com formação mínima na área e, conseqüentemente, com remuneração menor) que viabilizam esse processo realizando o atendimento presencial aos alunos.

A oferta da educação a distância no Brasil foi regulamentada pelo Decreto nº 5622, de 19 de dezembro de 2005. “Esse decreto, em conjunto com a lei das parcerias público privadas, consolida a abertura do mercado educacional brasileiro ao capital estrangeiro” (OTRANTO, 2006, p. 53). No caso da educação a distância um dos pontos destacados é a flexibilização, que diversificou e enxugou os currículos, para uma nova demanda de estudantes, instalando novos cursos com duração reduzida, mais baratos e alinhados com as demandas imediatas e locais da clientela.

Para Rotta (2014), a defesa da EAD como política educacional fundamentou-se na possibilidade de inclusão social e como estratégia de democratização do ensino superior, ancorada na ótica de que a contribuição para o crescimento econômico, propiciaria a justiça social. Dessa forma, a expansão e a reordenação da educação à distância criam condições para o crescimento acelerado do sistema.

[...] a ideia de promover a expansão às custas de um incremento significativo na relação alunos/docente, alcançado por meio de aumento da dedicação docente à sala de aula, da alocação de um maior número de alunos por turma e, sobretudo, graças ao esperado uso de técnicas de ensino à distância, cujo caso exemplar é o da criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), ter-se-á a continuidade de uma expansão do acesso sem garantias de qualidade, que, longe de resolver ou de corrigir a distribuição desigual dos bens educacionais, tende a aprofundar as condições históricas de discriminação e de negação do direito à educação superior de

qualidade a que são submetidos os setores mais pobres da população (MANCEBO, MAUÉS e CHAVES, 2006, p. 49).

Nos contornos assumidos pelas políticas educacionais a precarização docente reflete sua face perversa na questão da educação a distância. O vínculo empregatício entra como uma espécie de complementação de renda e se resume a situação de bolsista. Além do grande número de alunos que se pode alocar em uma turma ou curso, dependendo da quantidade de polos que a instituição alcança.

Outro fator que contribui para a precarização é a questão do tempo de trabalho que se flexibiliza. Uma das apostas da EAD é que os alunos possam estudar em qualquer horário. Em um universo de inúmeros alunos necessitando do auxílio do professor a qualquer tempo, a flexibilização dos horários do professor surge como uma descaracterização de espaço temporal para o trabalho.

Dessa forma, as questões referentes a vínculo empregatício, remuneração, número de alunos por turma e tempo de trabalho passam por critérios de flexibilização e produtividade que tendem a sobrecarregar o trabalho docente.

Para Dourado (2008) os novos contornos assumidos pela educação superior, por meio de Leis, Decretos e regulamentações, esboçam uma nova feição para esse nível de ensino:

No que tange ao seu papel, aos novos atores, ao incremento dos indicadores educacionais e à naturalização da expansão e diversificação desse nível de ensino. Trata-se de movimento complexo, na medida em que transita entre a garantia do direito à educação e as pressões para a mercantilização, em um cenário

marcado pela interpenetração entre as esferas pública e privada, em detrimento da primeira (DOURADO, 2008, p. 104).

Para Cunha, as mudanças implementadas na educação, pós anos 1990 tem como característica “o destaque para o papel econômico da educação, como ‘base do novo estilo de desenvolvimento’, cujo dinamismo e sustentação provêm de fora dela mesma – do progresso científico e tecnológico.” (CUNHA, 2003, p.38-39).

Frigotto, analisando as transformações ocorridas na educação, durante a década de 1990, sinaliza:

A junção da fragmentação ao abandono do campo crítico na disputa pelo projeto educativo e o foco de atendimento da grande massa desorganizada e despolitizada resultou naquilo que foi dominante na educação durante a década – a política da melhoria mediante as parcerias do público e privado (FRIGOTTO, 2011, p.242).

Na conjuntura de expansão e ressignificação da educação superior, a produção do conhecimento vem sofrendo alterações relevantes. A ênfase está incidindo na pesquisa tecnológica, na inovação, na articulação e nas parcerias entre universidades e empresas por meio de incentivos financeiros, assim como na crescente subordinação da produção intelectual as demandas produtivas.

No capítulo 2, trataremos mais especificamente do processo de reestruturação da educação superior, na esfera pública. E, o processo de construção do programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais - Reuni. Analisando as possíveis relações entre as propostas de reforma do Estado e do sistema educacional que buscam

novas formas de organização e novos mecanismos de gestão visando a eficiência do sistema educacional, com princípios baseados em contratos de gestão para obtenção de resultados e para solucionar as demandas de expansão do sistema.

Capítulo 2

O REUNI no Contexto das Políticas Educacionais Para o Ensino Superior

Nesse capítulo, analisamos os condicionantes históricos que levaram à criação do programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Para isso, desenvolvemos uma análise dos primeiros passos que levaram à aprovação do Decreto 6.096/2007, que guarda, fortes laços com o programa chamado de Universidade Nova, tendo como foco principal a reforma curricular.

Nesse viés, verifica-se um conjunto de medidas adotadas pelas Universidades buscando se adequar aos objetivos do Reuni. Essas medidas implicam alterações na gestão das universidades, que procuram se adequar aos critérios de racionalidade, eficiência e flexibilidade. Nesse contexto, a precarização da função docente surge como locus ganhando força no redimensionamento curricular e na ampliação do número de alunos por professor.

De acordo com Dourado (2011), as políticas para educação devem ser compreendidas e efetivadas como expressão de acontecimentos históricos e de conjunturas políticas, assumidas no âmbito das relações sociais. Dessa forma, uma análise contextualizada das políticas educacionais se faz necessária para possamos compreender os interesses políticos e econômicos que perpassam todos os espaços públicos e

privados. Verificando quais princípios norteiam as políticas públicas para a educação nos possibilita melhor percepção de como se formulam os jogos de interesses que se fazem presentes.

O processo de reestruturação do ensino superior brasileiro, em curso, associa flexibilidade, competitividade e avaliação.

Esse empreendimento reformista, que se articula na pluralidade e na diversidade dos interesses globais do capital, associadas a um projeto neoliberal de minimização do Estado, que corrobora as centrais e históricas do capitalismo liberalismo concorrencial, exige uma correspondente *mercantilização da educação superior*, especialmente nos chamados países periféricos (OLIVEIRA, 2000, p. 166).

Nessa direção, Oliveira (2000) afirma que as políticas de diferenciação e diversificação da educação superior se baseiam em cinco pressupostos do neoliberalismo: incentivo a concorrência e o atendimento às diferentes demandas e clientelas; naturalização das diferenças individuais com a instituição de um sistema de ensino meritocrático; subordinação do ensino ao mercado; valorização da forma de funcionamento em detrimento da função social e valorização da função do Estado enquanto avaliador e regulador do sistema de ensino.

Nesse contexto, é conferida à educação superior o papel de atender às demandas do setor produtivo, como uma opção técnica de preparação para o mercado de trabalho. Fortalecendo, no ensino superior, “um processo mais concorrencial no qual prevalecem a identificação e a produção de elementos acadêmicos que afirmem ou

reconfigurem o perfil de excelência de cada instituição.” (OLIVEIRA, 2000, p. 167).

2.1 Reforma educacional: passos iniciais

Em 2003, foi nomeado, pelo então presidente Lula, o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) com a função de diagnosticar e apresentar um plano de ação com vistas a reestruturação, desenvolvimento, democratização e expansão das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). O relatório reconhece a situação de crise da educação superior, mas, atribui a causa, a crise fiscal do Estado. Na sequência, demonstra que a crise também atinge as instituições privadas, cuja expansão recorde dos últimos anos encontra-se ameaçada pelo risco de inadimplência.

O relatório aponta que a crise nas universidades federais requer encaminhamentos emergenciais e estruturais, estabelecendo como ações: um plano emergencial para superar o endividamento, a realização de concursos, além de, autonomia para garantir às universidades federais o uso mais racional de recursos. Para Otranto (2006)

Mesmo mencionando a necessidade da abertura de concursos para preencher as vagas de professores e servidores, o GTI apresenta como alternativa para fazer frente à demanda, a criação de novas bolsas da CAPES para aproveitar aposentados e recém doutores nas atividades de ensino de graduação. Na sequência, propõe o aumento da carga horária dos professores em sala de aula, o aumento no número de alunos e a educação a distância (OTRANTO, 2006, p. 44).

Fica claro no relatório que a autonomia defendida para as universidades consiste em garantir liberdade para captar e aplicar recursos extras, além de privilegiar a eficiência no gerenciamento. Para Otranto, o relatório enfatiza a autonomia financeira, liberando as universidades para captar recursos no mercado. “Isso daria um enorme alívio financeiro ao Estado que seria obrigado, somente, a complementar esses recursos e não mais teria, como tem hoje, a obrigação de manter financeiramente as universidades públicas.” (OTRANTO, 2006, p. 46).

[...] autonomia universitária é um preceito autoaplicável da Constituição Federal que, em seu art. 207, garante que as universidades gozam de autonomia didático científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial. [...] a *autonomia financeira* defendida nos documentos governamentais é instrumental e pragmática, uma vez que é entendida como uma prerrogativa de a universidade captar recursos no mercado. Já a autonomia de *gestão financeira e patrimonial* envolve, dentre outras, a liberdade de cada instituição propor e executar seu orçamento e gerenciar, como bem lhe aprouver, de acordo com as suas necessidades, os recursos que o poder público é obrigado a repassar-lhe para fazer frente as suas necessidades (OTRANTO, 2006, p. 47).

Dessa forma, o relatório, apesar de verificar o sucateamento das universidades federais, não propõe um aumento dos recursos destinados às instituições, mas sinaliza com a possibilidade de incremento financeiro por parte do mercado. Fato que viabilizou em 2004, com a aprovação Lei nº 11.079 de 30 de dezembro, que regulamentou as parcerias público privadas.

No mesmo ano é aprovada a Lei de Inovação Tecnológica, Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004, que dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica. No contexto da referida lei, “os professores passam a ser ‘empreendedores’ e as instalações da universidade podem ser cedidas para uso das empresas, com ônus para o Estado.” (OTRANTO, 2006, p.51).

Prevendo mecanismos mais flexíveis para que os pesquisadores das instituições federais pudessem participar de projetos do setor privado (...) o projeto criava condições para que as empresas utilizassem laboratórios federais e, por outro lado, permitia que o governo acessasse financiamentos de projetos de pesquisa do setor privado (OLIVEIRA, 2004, p. 78-79).

Para Oliveira, surgem duas questões: a busca incessante por índices de produtividade, das Ifes e a disputa em torno dos recursos federais “mediante a *concorrência* estabelecida pela nova matriz de distribuição entre as Ifes, adotada pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC), em 1999, que, ao ampliar os recursos para uma instituição, diminui-os, conseqüentemente, para outra”. (OLIVEIRA, 2000, p. 168).

2.2 Universidade nova

Em fins de 2006, começo de 2007, circulou, em ambiente restrito, o documento não-oficial do MEC com o nome de “Plano Universidade Nova de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras” – projeto de decreto. **Já constavam dessa versão as “metas” que viriam a caracterizar as exigências do Decreto nº**

6.096/07 - Reuni - para as universidades federais: o aumento, em cinco anos, da relação estudantes por professor para 18/1; e da taxa média de conclusão para 90%. (ANDES, 2007, p.22 - grifos no original).

A proposta denominada Universidade Nova teve como precursor Naomar de Almeida Filho, então reitor da UFBA, e tem como objetivo principal a reestruturação acadêmica, trazendo uma nova proposta de estrutura curricular. Buscando, dessa forma, introduzir na educação superior temas da cultura contemporânea e efetivando a mobilidade, a flexibilidade, a eficiência e a qualidade.

A flexibilidade curricular seria alcançada com a introdução dos BIs – bacharelados interdisciplinares. “Trata-se de uma estrutura modular, interdisciplinar, flexível e progressiva, com garantia de mobilidade intra e inter-institucional.” (SANTOS, ALMEIDA FILHO, 2008, p. 200). Os BIs, corresponderiam a uma nova modalidade de cursos de graduação com uma formação geral humanística, científica e artística possibilitando aos educandos autonomia para a aprendizagem ao longo da vida.

Essa nova modalidade de graduação seria composta por duas etapas: a primeira de formação geral, visando a aquisição de competências e habilidades que permitam a compreensão pertinente e crítica da realidade natural, social e cultural e, a segunda, de formação específica para o aprofundamento em um campo do saber teórico ou teórico-prático, profissional disciplinar, multidisciplinar ou interdisciplinar. A flexibilização curricular também é mencionada na proposta e se tornaria possível com o aumento dos componentes ou disciplinas optativas, visando proporcionar aos estudantes a escolha de seus próprios percursos

de aprendizagem. Para Lima (2007) a flexibilização curricular, “sob a aparência de democratizar o ensino e adequá-lo às rápidas mudanças do mercado de trabalho, omite a perversa estratégia de certificação em larga escala” (LIMA, 2007, p. 177).

Severino (2009) descreve que todo esse processo, faz parte de uma ressignificação do ensino superior, uma transição do paradigma do ensino para a aprendizagem com um aumento da responsabilização do indivíduo sobre sua formação, cabendo ao aluno além da escolha de disciplinas que viabilizem sua formação uma maior responsabilidade sobre o seu sucesso ou insucesso nos cursos de graduação. Assim, os considerados melhores terão mais oportunidades para seguir na carreira acadêmica.

Como a prioridade de matrícula nos cursos FE será dada por desempenho do aluno nos blocos FG, haverá um permanente estímulo ao bom desempenho nos cursos de formação geral para aqueles alunos que pretendem usar o BI como via de entrada à formação profissional (SANTOS, ALMEIDA FILHO, 2008, p. 212).

A proposta pretende outras formas para o acesso ao ensino superior, que não tenha função de excluir, mas de regular o ingresso ou direcionar os alunos para as áreas que tenham mais interesse ou que eles sejam mais aptos. Para isso, cogita a possibilidade de realizar um exame geral de capacidade e potencial, ou através do ENEM. O que ocorre é que depois de cursar a primeira etapa de formação geral e, receber um certificado de conclusão em área geral do conhecimento, o aluno que intencionar continuar os estudos para receber a diplomação em área específica deverá passar por um exame de seleção. Dessa forma, a

proposta de BIs, não resolve o problema da exclusão no ensino superior, apenas posterga o processo.

Para Lima, Azevedo e Catani (2008), qualquer processo de reforma universitária, elaborada no século XXI, traz resquícios, referenciais e inspirações da Declaração de Bolonha⁴, uma

[...] meta-política pública, de um meta-Estado, iniciada em 1999, de construção de um espaço de Educação Superior na Europa até o ano de 2010, cujo objetivo essencial é o ganho de competitividade do Sistema Europeu de Ensino Superior frente a países e blocos econômicos. Com tal finalidade, esse projeto pan-europeu objetiva harmonizar os sistemas universitários nacionais, de modo a equiparar graus, diplomas, títulos universitários, currículos acadêmicos e adotar programas de formação contínua reconhecíveis por todos os Estados membros da União Europeia (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008, p. 21).

Na intenção do precursor da proposta, a reforma pretendida com a universidade nova não se propõe seguir os modelos das universidades americanas ou europeu.

Pretendemos, dessa maneira, construir no Brasil um modelo de educação superior compatível, no que for pertinente para o contexto nacional, com o Modelo Norte-americano (de origem flexneriana) e

⁴ A declaração de Bolonha, assinada em junho de 1999, se caracteriza por conjunto de etapas realizadas pelos sistemas de ensino superior europeus no sentido de construir, um espaço europeu de ensino superior globalmente harmonizado. Visando o aumento da competitividade do sistema europeu de ensino superior e a promoção da mobilidade e empregabilidade dos diplomados do ensino superior no espaço europeu.

com o Modelo Unificado Europeu (Processo de Bolonha) sem, no entanto, significar submissão a qualquer um desses regimes de educação universitária (SANTOS, ALMEIDA FILHO, 2008, p. 232).

No entanto, para Lima (2008) a essência da proposta da Universidade Nova, que em seu discurso visa a construção de modelo brasileiro de ensino superior, acaba por ser uma espécie de mistura dos dois modelos. Assim, a lógica que impulsionava essa proposta:

[...] pode ser compreendida como um modo de se afastar do Processo Bolonha e se reaproximar do modelo norte-americano (não totalmente implantado em 1968), isto sem precisar montar a infraestrutura necessária da universidade norte-americana e sem a necessidade de encaminhar a formação profissional na graduação como, de fato, continua acontecendo na Europa do Processo de Bolonha (LIMA, 2008, p. 27).

2.3 Reuni

O Reuni é o resultado de ações desenvolvidas durante o governo Lula que viabilizam o projeto de reestruturação universitária, em curso desde o encaminhamento ao Congresso nacional do projeto de Lei nº 7200/2006, propondo a reforma do ensino superior.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior no âmbito das universidades

federais. O Reuni é uma proposta do governo federal para reestruturação das Universidades públicas federais. Instituído pelo decreto número 6.096/2007, complementado pelo documento elaborado pelo Grupo Assessor intitulado Diretrizes Gerais e efetivado pelo acordo de metas que cada Universidade Federal assinou com o Ministério da Educação.

Para Chaves e Mendes (2009) trata-se de um modelo de gestão inspirado na atividade empresarial, que intenciona a transferência da administração para uma “estrutura tecno-gestionária” (CHAVES, MENDES, 2009, p.7), no qual o Estado passa a ser visto como parceiro que contratualiza com as universidades, estabelecendo contratos de gestão, através dos acordos de metas. Na mesma linha, para Araújo e Pinheiro (2010)

[...] algumas ideias tornam-se consensuais: flexibilidade gerencial, visão do cidadão como cliente, introdução de mecanismos de competição de mercado, externalização de atividades, foco na mudança de procedimentos e processos, arranjos organizacionais mais flexíveis (ARAUJO E PINHEIRO, 2010, p. 654).

Analisado por esse ângulo o acordo de metas previsto no decreto do Reuni passa a ser uma forma de viabilizar os contratos de gestão com as universidades, pois vincula o cumprimento das metas pré-estabelecidas, no acordo, a liberação dos recursos. Constituindo, o que Chauí já afirmava em 1999, na universidade operacional, voltada para cumprir metas de desempenho.

Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em micro organizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual (CHAUÍ, 1999, p.7).

O Reuni foi instituído por meio de ato administrativo do poder público federal, mostrando sua unilateralidade na tomada de decisão e na iniciativa para sua implementação. “O tipo de instrumento legal revela que, apesar do enunciado debate democrático em torno do programa, ele foi implementado por ato unilateral do Presidente da República, o que dispensou apreciação no poder legislativo” (ARAÚJO, 2011, p. 113).

As universidades federais deveriam assinar junto ao Ministério da Educação um acordo de metas, no qual se comprometiam a melhorar os índices de aprovação, na abertura de cursos noturnos e de cursos de licenciatura. Foi estipulado um prazo para que cada universidade pública federal elaborasse seu plano de metas. A liberação das verbas para as instituições públicas estaria vinculada ao cumprimento desse acordo, induzindo as universidades a participarem do Reuni elaborando o seu plano de metas. Para Chaves e Mendes:

Tal “acordo” segue a lógica gerencial da transformação da gestão pública na lógica empresarial/gerencial da administração por resultados, a estes vinculando o repasse de recursos orçamentários, tornando-o dependente do cumprimento de metas por etapas, dentro

de prazos estabelecidos, por meio de indicadores quantitativos. Destaque-se, ainda, que o Reuni está limitado à previsão orçamentária do MEC, não havendo garantia da efetividade, da continuidade e do cumprimento de desembolsos acordados (CHAVES e MENDES, 2009, p.9).

Para Borges e Aquino (2012) a reestruturação curricular proposta pelo Reuni segue a linha da proposta da universidade nova. Suas diretrizes, postulam um redesenho curricular, valorizando a flexibilização e a diversificação das modalidades de graduação.

[...] as universidades federais que aderirem ao Reuni deveriam apresentar um projeto de reestruturação nos moldes da “Universidade Nova” dando nova organização curricular-programática dos cursos de graduação que ofereceria a possibilidade de formação básica por grandes áreas do conhecimento (BORGES e AQUINO, 2012, p.129).

Assim, de acordo com o relatório do primeiro ano de implementação do Reuni, das 53 universidades federais que aderiram ao programa, 42 responderam prontamente à primeira chamada realizada pelo governo para apresentação do projeto elaborado pelas universidades federais com o objetivo de implementar o Reuni, e 11 aderiram à segunda chamada, acarretando na execução do programa no segundo semestre de 2008. Ou seja, todas as universidades federais, existentes na aprovação do decreto, aderiram ao Reuni. As demais foram criadas já na vigência do mesmo, com as inovações pedagógicas e administrativas

preconizadas pelo programa⁵. Dessas, 26 apresentaram projetos com componentes de inovação, os quais podem ser agrupados em cinco tipos:

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

O programa se apoia na necessidade de reformulação curricular tendo por base a justificativa de que as configurações globais e do mundo do trabalho exigem aprendizagens múltiplas com a inserção de saberes e atitudes, sendo preciso, nessa lógica, valorizar uma formação universitária que possibilite a construção de atitudes e experiências diversas. Dessa forma, passamos a ter uma formação universitária mais ampla, tendo grandes possibilidades de esvaziamento de conteúdo, para privilegiar um mercado de trabalho que se metamorfoseia a bel prazer do capital. Nessa lógica, ganha força a preocupação de criar novas possibilidades para o

⁵ Universidade Federal do ABC (UFABC) e a Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Durante a vigência do Reuni, foram criadas outras duas universidades, a Universidade Federal da Integração Luso-Afro-Brasileira (Unilab) e a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila) que na ocasião da aprovação do programa, ainda, tramitavam no Congresso Nacional.

trabalho, deixando para universidade a dúvida e a responsabilidade de oferecer uma formação que possa inserir os educandos nesse mercado flutuante e cada vez mais excludente, sem preocupações reais de modificar o sistema.

A profissionalização da formação do estudante, visando atender às demandas do mercado competitivo, instável e em permanente metamorfose, assume centralidade, nesse momento de readequação do ensino de graduação, que é objeto de mudanças nos currículos, projetos pedagógicos dos cursos e normalizações acadêmicas (ARAÚJO, 2011, p.136)

De acordo com Gomes (2008) as mudanças que se pretendem instituir na organização acadêmica e curricular, leva a certificar ou atestar em cursos de dois a três anos de duração, aumentando a quantidade, sem evidências de qualidade da formação na educação superior.

O risco que se corre é que, com a arquitetura curricular, dominada pelos BIs, venhamos a ter um contingente expressivo de egressos com formação muito generalista e superficial, carente de solidez de conhecimentos gerais e específicos e sem profundidade reflexiva e argumentativa (GOMES, 2008, p. 47).

No parágrafo 1º do artigo 1º do decreto do Reuni são estabelecidos como objetivos 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, dessa forma, o decreto institucionaliza e sobrepõe os critérios de produtividade e eficiência aos objetivos de uma instituição voltada para a produção e socialização da experiência cultural e científica da humanidade. A questão posta no artigo 2º redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e diversificação das modalidades de graduação, também ilustram essa questão. Assim, “o conjunto de condições é um meio de estimular a competição e a concorrência entre as universidades. Podemos inferir que se trata de uma competição de regularidade e de busca de identidade ao modelo sugerido pelo MEC.” (BORGES e AQUINO, 2012, p.132).

Segundo Dourado (2011), a expansão da educação superior tem sido objeto de políticas educacionais centradas em processos de diversificação e de diferenciação institucional, marcados por uma lógica privatista e mercantil. Esses processos expansionistas, implementados, sobretudo, depois da segunda metade da década de 1990, intencionam:

[...] Conciliar as demandas reprimidas no passado com as exigências de contenção de gastos públicos, formulados por todos os programas de ajustes econômicos, tem estimulado o surgimento de algumas práticas de política educativa absolutamente contrárias a um projeto que tenha como postulado o desenvolvimento de sistemas públicos de educação com qualidade para todos (GARCIA, 2011, p. 77).

O processo de expansão das universidades públicas está vinculado aos movimentos reformistas propostos pelos organismos multilaterais de financiamento, como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), que durante as décadas de 1980 e 1990 vem contabilizando esforços com intuito de abarcar novos mercados para o

capital. As reformas educacionais propostas por esses organismos visam à diversificação e flexibilização dos sistemas de ensino. Intencionando a racionalização e a eficiência do processo educativo, tornando-a orientada por resultados.

No documento “La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia”, 1995, o Banco Mundial apresentou as diretrizes para a educação superior na América Latina. Nesse documento explicitou-se a necessidade de se implantar nas universidades públicas o modelo de gestão gerencial, diversificando as formas de financiamento e instituindo instrumentos de avaliação pautados nos resultados quantitativos. Isto é, sob o discurso da lógica gerencialista, os organismos internacionais buscam novos mercados para a venda de produtos e serviços, pressionando os governos latino-americanos para a liberalização da exploração comercial do ensino (CHAVES, 2011, p. 65).

De acordo com Lima (2007), a atuação dessas organizações está ligada aos aspectos financeiros, isto é, ao fornecimento de empréstimos a países periféricos, mas, sobretudo, ao controle econômico, cultural e político que exercem sobre os países credores a partir da exigência ao cumprimento de condicionalidades, travestidas pela imagem de assessorias técnicas. Assim, o discurso desses organismos internacionais para a educação postula a necessidade de reduzir recursos financeiros, considerando a possibilidade de outras fontes de financiamento da atividade educacional via setores privados.

[...] o Banco Mundial (1995) apresenta quatro estratégias para a reforma da educação superior na América Latina, Ásia e Caribe. A

primeira das propostas estratégicas trata sobre a diversificação das instituições do ensino superior, sob a implicação do desenvolvimento das várias instituições universitárias. A flexibilização das fontes de financiamento das universidades públicas é exposta como segunda estratégia, a partir de três pontos que são: a mobilização de mais fundos privados para o ensino superior; o apoio aos estudantes carentes qualificados; e o maior controle dos recursos fiscais entre e dentro das instituições (NASCIMENTO, 2005, p. 3).

Algumas dessas premissas estão presentes no decreto do Reuni, que em seu artigo segundo, parágrafo quarto, prevê a diversificação das modalidades de graduação. Para Andrade (2011) a proposta de diversificação prevista no decreto pressupõe uma forma genérica de modalidade de graduação, com a possibilidade de emissão de diploma em três níveis: bacharelado geral, bacharelado interdisciplinar e bacharelado específico. Dessa forma, somente os graduandos que concluírem a última etapa receberiam diplomas de profissões regulamentadas. “Estas ações serão tomadas a fim de evitar uma profissionalização especializada resultante de formação compartimentada e extremamente focada e, também, uma profissionalização precoce.” (ANDRADE, 2011, p. 166).

Nesse viés, Ramos (2002) afirma que o conceito de qualificação é redimensionado trazendo implicações sobre os parâmetros de formação profissional, de acesso ao emprego e de remuneração. Nesse sentido, pode-se visualizar que “as reformas se associaram ainda aos processos de globalização da economia e à crise do emprego, colocando-se a necessidade da criação de novos códigos que aproximem a educação das tendências produtivas. (RAMOS, 2002, p.402).

O Reuni se mostra como um campo de investimentos e incentivos para a educação superior. As Universidades públicas se transformaram em verdadeiros canteiros de obras. Os projetos de modernização e ampliação da Universidade com a abertura de novos cursos e de novas Universidades Federais estão a todo vapor. Apesar disso podemos perceber:

[...] que o aparentemente inquestionável objetivo do Reuni de ampliar o acesso e a permanência na educação superior se dará pelo muitíssimo questionável “melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”. Duplicar a oferta de vagas e aumentar, pelo menos em 50%, o número de concluintes, a partir de um incremento de apenas 20% das atuais verbas de custeio e pessoal (excluídos os inativos!) é a indicação sub-reptícia de que a reestruturação proposta pelo Decreto Nº. 6.096, cobra uma subutilização dos recursos existentes nas Universidades Federais e aponta somente dois caminhos para o cumprimento de sua meta global: a aprovação automática ou a certificação por etapas de formação (MARIZ, 2007).

Além disso, o decreto é claro ao condicionar a disponibilização das verbas, no artigo 3º, parágrafo 3º, à capacidade orçamentária e operacional do Ministério da Educação. O Reuni prevê ainda, ampliação do acesso, melhor aproveitamento da estrutura física, aumento do contingente de recursos humanos.

Observa-se nas metas exigidas, a priorização do ensino em detrimento da pesquisa, na medida em que se estabelece como meta principal a elevação na taxa de conclusão da graduação para 90% e o aumento na

proporção de alunos por professor, na razão de 18/1. Esses indicadores poderão implicar a desconfiguração do caráter da universidade, enquanto lócus de ensino, pesquisa e extensão, como também o aligeiramento e a conseqüente desqualificação da atividade de ensino e precarização da atividade docente (CHAVES, 2011, p.67).

Em documento elaborado, o ANDES (2007)⁶ afirma que a elevação da taxa de aprovação para 90% intenciona uma aprovação em massa. “Com quase nenhum financiamento adicional, num passe de mágica malévola, seriam triplicados os estudantes das universidades federais e melhorados, em muito, os dados a serem fornecidos às estatísticas internacionais.” (ANDES, 2007, p. 25). Nessa configuração, a universidade pública acaba assumindo funções gerenciais de recursos financeiros e humanos, priorizando o cumprimento de acordo, metas e índices.

[...] o atendimento às metas do Reuni implicará a flexibilização dos processos de avaliação do ensino-aprendizagem e o desprezo pelas especificidades de determinadas áreas/disciplinas acadêmicas (ex.: saúde, música, artes, física etc). Todo esse processo resultará, necessária e diretamente, na precarização dos processos de formação, pois, ao exigir do professor o trabalho com um número de alunos por turma incompatível com um atendimento individualizado, além de flexibilizar os processos de avaliação, induzindo uma “promoção automática”, fará com que o resultado final do seu trabalho não será o da efetiva promoção do conhecimento e da formação integral do homem. Ao contrário, promoverá uma qualificação aligeirada, superficial, desvinculada da pesquisa, com perspectivas polivalentes,

⁶ Reuni, universidade nova e professor equivalente: faces da reforma.

conformada às demandas de curto prazo do mercado (ANDES, 2007, p. 29).

De acordo com Frigotto (2011), esse processo vem transformando a universidade pública em instituição social prestadora de serviços ligada ao mercado. Ao relegar a sua referência à esfera pública e se direcionar ao mercado, “a universidade perde sua autonomia intelectual, institucional e financeira. Por isso, a sua produção passa a ser medida ou avaliada em função dos critérios produtivistas do mercado.” (FRIGOTTO, 2011, p.250). Para Chaves (2011), na mesma linha:

O Reuni não se apresenta como um simples projeto de expansão do acesso e otimização nos índices de aprovação dos cursos de graduação da Universidade: ele estabelece uma nova etapa da lógica de gestão gerencial e de ensino, influenciando de modo decisivo, na identidade institucional, em que a “excelência acadêmica” se configura como elemento *sine qua non* para sobrevivência da Universidade em face dos desafios do século XXI (CHAVES, 2011, p71).

A universidade pública passa a ter a função de cumpridora do acordo de metas e passa a se justificar para o atendimento as demandas do mercado e das empresas. O projeto de reestruturação e expansão das universidades públicas acaba assim, por precarizar o trabalho educativo, justificado pela demanda do mercado.

A definição de políticas educacionais no Brasil, principalmente a partir da década de 1990, comprometem as condições efetivas do ensino e da pesquisa na produção acadêmica. Pois, instauram um

clima propício à desagregação do ambiente acadêmico, promovendo o individualismo e descaracterizando as funções de docentes e de pesquisadores. Transformando os professores universitários em agentes da oferta de serviços a preços de mercado, em detrimento da produção da pesquisa e do conhecimento (MORAES, 2003, p.155).

O Reuni não se limita a uma política de expansão da oferta de vagas nas universidades públicas, é um processo que pretende reconfigurar a universidade pública, tanto na gestão e otimização dos recursos quanto no quesito pedagógico, com reformulação curricular e aumento do trabalho do professor, em carga horária e em número de alunos em sala de aula.

Evidencia-se a adoção da pactuação de metas como uma nova forma de regular as relações entre as universidades e o MEC. Privilegia-se assim uma orientação para resultados e obriga as instituições a repensar suas práticas de gestão para que os resultados sejam efetivamente produzidos. Outrossim, é importante ressaltar que o Decreto define como horizonte de tempo para o repasse de recursos, o prazo de 5 anos, que deve durar o plano. Após este período, as universidades ver-se-ão com estruturas novas e reformuladas, muitas vezes desempenhando funções diferentes, as quais terão de manter. Neste processo, 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 (ARAUJO, PINHEIRO, 2010, p. 662).

2.4 Reuni: diretrizes gerais

Além do decreto 6096/2007, foi produzido um documento intitulado Diretrizes Gerais de agosto de 2007, que detalha a elaboração dos planos de metas e traça um diagnóstico da educação superior. O documento tem a função de esclarecer e orientar as universidades federais que desejem participar do programa, uma vez que a sua implementação está fundamentada no princípio da adesão.

As diretrizes gerais foram elaboradas pelo grupo assessor nomeado pela Portaria nº 552 SESu/MEC, de 25 de junho de 2007, em complemento ao art. 1º §2º do Decreto do Reuni. E, são uma espécie de cartilha que orienta as universidades na elaboração do plano de metas. Estruturadas em seis dimensões: ampliação da oferta, reestruturação acadêmica, renovação pedagógica, mobilidade, compromisso social, suporte da pós-graduação ao desenvolvimento da graduação. Essas dimensões devem ser combinadas no plano de metas de acordo com a opção de cada instituição. Sendo que, para cada um dos aspectos o plano deve considerar: diagnóstico, metas com cronograma de execução, estratégias, etapas e indicadores.

As diretrizes estabelecidas para o Programa apontam para a pactuação de resultados, com metas quantitativas e qualitativas, em que predominam o enfoque de eficiência, flexibilidade, mobilidade e novos arranjos organizacionais na arquitetura do Reuni, evidenciando uma sintonia com propostas de inovações gerenciais de reforma do Estado (ARAUJO, PINHEIRO, 2010, p. 661).

O documento apresenta-se como uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, lançado pelo Presidente da

República, em 24 de abril de 2007, que pretende nortear a consolidação de uma política nacional de expansão da educação superior pública e intenciona cumprir o disposto no Plano nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) no item relativo ao provimento da oferta de educação superior para, pelo menos, 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, até o final da década.

De acordo com as diretrizes gerais, o Reuni não busca a adoção de um modelo único para a graduação das universidades federais, mas se propõe a somar esforços para viabilizar as iniciativas para a ampliação das vagas e a elevação da qualidade da educação nacional. Afirmando que a qualidade almejada para a educação superior tende a se concretizar com a adesão ao programa de reestruturação e efetivação das suas diretrizes entre elas, o redesenho curricular dos cursos, que valoriza a flexibilização e a interdisciplinaridade, diversificando as modalidades de graduação.

A mobilidade estudantil é citada como um importante fator a ser alcançado pelas universidades por se constituir em estratégia privilegiada de construção de novos saberes e de vivência de outras culturas, de valorização e de respeito ao diferente.

No diagnóstico da educação superior, o documento reconhece que a maior oferta de educação superior ocorre pelo viés privado mencionando, ainda, o esgotamento desse setor, pela saturação do mercado em determinadas profissões e pela inadimplência, existente. Reconhece a necessidade de ampliação das vagas na educação superior pública para atender a demanda de acesso ao ensino superior. Dessa forma constata que, “o acesso ao ensino superior no Brasil já não teria como principal entrave a oferta insuficiente de vagas, e sim a natureza

dessas vagas e/ou a capacidade dos candidatos em ocupá-las.” (CORBUCCI, 2002, p. 31).

Ao mesmo tempo em que defende uma formação mais ampla e diversificada, admite que existem componentes curriculares que não necessitam de baixa relação professor/aluno, mas não explicita que componentes seriam esses. “As turmas apresentam, em geral, reduzido número de estudantes em componentes curriculares cuja natureza não requer essa baixa relação professor/aluno, predominando o padrão da formação em pequenos grupos.” (DIRETRIZES GERAIS, 2007, p. 8).

Dessa forma, a abertura de turmas mais numerosas comprometeria o adequado acompanhamento didático-pedagógico do docente. O Reuni visa atingir a meta de 18 alunos por professor.

Para além do comprometimento qualitativo do trabalho docente, a meta de duplicação das vagas no ensino superior está diretamente relacionada à intensificação do trabalho docente, na medida em que a previsão de incremento na contratação de professores não ultrapassa 20% de recursos adicionais, no orçamento das universidades. Assim, pretende-se a duplicação na oferta das vagas, sem a correspondente proporcionalidade na contratação de docentes (ARAÚJO, 2011, p. 116).

Para o trabalhador docente do ensino superior, as políticas educacionais têm trazido mudanças substanciais no que tangem a sua natureza e organização. A intensificação do trabalho docente ocorre pelo aumento direto da relação professor-aluno e pela carga extraclasse que esse aumento provoca, mais alunos, mais trabalhos a corrigir, mais orientações. Nesse sentido, a redefinição de suas atribuições se soma a

divisão estabelecida pela contratação de professores substitutos, com salários mais baixos e com vínculo transitório com a universidade. Em decorrência desse vínculo, não podem desenvolver pesquisas ou coordenar projetos. Todos esses fatores acabam por promover também, a desarticulação da carreira docente. Para Leher e Lopes (2008),

O aumento gradativo da relação professor/aluno na graduação - em 1988 era de 7,1, em 1998 de 9, e em 2006 chegou a 10,8 - reflete a intensificação do trabalho docente, e indica uma redefinição da relação entre docentes e discentes no cotidiano das universidades. O que se observa são turmas que crescem a cada ano, sobrecarregando os docentes no atendimento e na orientação de discentes. Ainda, pode-se afirmar que os números não mostram com clareza o alcance de tais mudanças. Se a contratação de substitutos objetiva cobrir parte da demanda das aulas, todo o restante, permanece como atividade dos efetivos: aulas na pósgraduação *stricto sensu*, orientações, representações etc. A relação professor/aluno apresentada, portanto, é apenas uma parte do problema da intensificação do trabalho docente (LEHER, LOPES, 2008, p.89).

Para Araújo (2011), o governo utiliza a Relação Aluno Professor (RAP) como discurso de responsabilização das universidades pela incapacidade de ampliação das vagas na graduação. Essa relação é calculada com base entre a matrícula projetada para cada curso e a medida ajustada do corpo docente. A matrícula projetada se refere à oferta de vagas em cada curso de graduação, a duração padrão dos cursos e o fator de retenção para cada ano do conhecimento.

No Brasil, a média da RAP, em 2007, ano de implantação do Programa, estava em torno de 11,9 alunos por professor. A meta global determinada no Reuni é a ampliação desse índice para 18 alunos por professor. As críticas em relação a essa meta foram intensas, particularmente das associações de representação docente, que ressaltam que o cumprimento da meta representa a intensificação e a precarização do trabalho docente, na medida em que se exigirá maior dedicação à atividade de ensino, com ampliação de turmas e vagas (ARAÚJO, 2011, p.115-116)

Outra questão a ser considerada, quando se trata de precarização do trabalho docente, é a defasagem de servidores administrativos nas universidades federais, como veremos mais à frente, enquanto o número de alunos aumentou aproximadamente 111% o número de técnicos teve um aumento de apenas 16%. Isso influencia no trabalho do professor que acaba por absorver tarefas de cunho administrativo, como o preenchimento de relatórios, a busca por financiamento de seus projetos e o preenchimento de planilhas de frequência e conceitos on-line, não computadas no regime ou carga horária de trabalho. Isso nos permite concluir que as universidades públicas estão trabalhando cada vez mais com estruturas administrativas “enxutas”, aos moldes da acumulação flexível (HARVEY, 1994).

O documento critica a organização curricular existente afirmando que essa forma de organização acadêmica incorpora currículos de graduação pouco flexíveis, com forte viés disciplinar, profissional e, mantêm currículos concentrados, sem abertura para outras áreas do conhecimento.

Nesse viés, percebe-se uma semelhança com a pedagogia das competências, analisadas por Ramos (2002) quando menciona as críticas

recebidas pelas instituições de ensino por não atenderem as necessidades das empresas

A noção de competência torna-se um código privilegiado no sentido desta coerência, porque se presta às análises dos processos de trabalho e, por suposto, pode levar aos currículos escolares os conteúdos reais do trabalho. A qualificação não teria cumprido esse papel por manter-se determinada pelos títulos e diplomas. Ao passo que estes últimos são códigos consolidados, duradouros e rígidos, as competências seriam dinâmicas, mutáveis e flexíveis e, assim, apropriadas ao estreitamento da relação escola/empresa (RAMOS, 2002, p. 406).

Enfatizando a necessidade de modelos de formação profissional mais abrangentes, flexíveis e integradores, o relatório propõe a associação da reestruturação acadêmica e curricular, maior mobilidade estudantil e trajetórias de formação flexíveis, vislumbrando, dessa forma, a redução das taxas de evasão e a utilização adequada dos recursos humanos e materiais.

Essa teoria não considera as determinações históricas e contraditórias do objeto de conhecimento que se propõe a explicar. A análise funcional aplica-se ao objeto como realidade dada; seus pressupostos não são questionados, mas somente o seu funcionamento, que deve ser mantido em perfeito equilíbrio. Num sentido contrário, defendemos a perspectiva totalizante, pela qual se considera o processo e as relações de trabalho como realidades históricas, contraditórias e em constante transformação. Assim, não se podem tomar exclusivamente seus determinantes técnicos, operacionais e organizacionais, mas devem-se considerar as mediações de ordem econômico-produtiva, físico-ambiental, sociohistórica, cultural e

política, sabendo-se que os trabalhadores são sujeitos nessa realidade, construindo relações complexas e contraditórias de trabalho (RAMOS, 2002, p. 416).

De acordo com as Diretrizes Gerais, o Reuni se propõe viabilizar um pacto entre governo, instituições de ensino e sociedade, visando a elevação dos níveis de acesso e permanência, e do padrão de qualidade. A elevação da taxa de conclusão resultará de uma administração eficiente das vagas ociosas, facilitada pela flexibilidade curricular e um favorecimento da mobilidade estudantil entre cursos e instituições diferentes, com aproveitamento de créditos.

A Portaria Normativa Interministerial MEC/MP, nº 22 de 30 de abril de 2007, definiu as regras para composição do banco de professores-equivalente. Em síntese, o banco de professores-equivalente corresponde ao total de professores de 3º grau efetivos e substitutos em exercício na universidade, no dia 31/12/2006. A portaria faculta às universidades federais a realização de concurso público para prover os cargos de professor de terceiro grau, faculta a contratação de substitutos, ou seja, quebra, mais uma vez, o estatuto do servidor público e flexibiliza a forma de contratação.

Diante dos limites financeiros apontados, a Portaria Normativa Interministerial nº22/07 representa a primeira medida efetiva de implementação do decreto presidencial, constituindo, em cada universidade, um “instrumento de gestão administrativa de pessoal”: o banco de professores-equivalente. [...] Para chegar a essa unidade, o governo, tomando como referência a equivalência salarial entre um professor efetivo e um professor substituto (Lei nº 11.344, de 8/9/2006, que dispõe sobre a reestruturação e a remuneração das

carreiras de Magistério de Ensino Superior e outras), atribuiu um fator (peso) diferenciado a cada docente segundo sua condição de trabalho (ANDES, 2007, p. 27).

Para Araújo (2011) a portaria se configura como um instrumento de gestão administrativa de pessoal, que se ajusta às metas do Reuni. “O aspecto gerencial é assumido pelas universidades que podem atribuir pesos diferenciados ao docente, conforme regime de trabalho” (ARAÚJO, 2011, p. 116).

Na versão publicada da referida portaria, foi definido, como referência 1,0 de cálculo, o professor Adjunto I com 40 horas, ou seja, o professor Adjunto 40h-DE vale 1,55; o professor doutor 20 h vale 0,5; o professor doutor substituto 40 h vale 0,8 e o professor doutor substituto 20 horas vale 0,4. Nessa lógica, um docente em dedicação exclusiva vale um pouco mais (1,55) que 3 professores efetivos em regime de 20 h (0,5) e um pouco menos do que 4 professores substitutos com 20 h (0,4) (ANDES, 2007, p. 27).

Para Chaves e Mendes (2009), segue nessa linha a Portaria MEC nº 582, de 14 de maio de 2008, que regulamenta a concessão de “Bolsas Reuni de Assistência ao Ensino” para que alunos de pós-graduação desenvolvam atividades acadêmicas de graduação através de auxílio à docência, conforme descrito no § 3º, do artigo 1º da Portaria.

§ 3º O beneficiado da Bolsa Reuni de Assistência ao Ensino deverá, durante todo o período de recebimento da bolsa, desenvolver atividades acadêmicas de graduação através de auxílio à docência, em

colaboração a professores efetivos responsáveis pelas disciplinas, adicionalmente a atender a todos os demais requisitos de bolsistas CAPES (BRASIL, MEC, 2008).

Para Araújo (2011), as duas portarias se complementam e expressam a intenção de ressignificar o trabalho docente através da flexibilização do regime de trabalho e de contratação, destituindo a centralidade do exercício docente, uma vez esta função passa a ser realizada por alunos da pós-graduação.

flexibilização no regime de contratação de professores expressa o entendimento governamental de que a predominância de docentes em regime de dedicação exclusiva, nas universidades, é dispensável (...). O professor horista (20 ou 40 horas) desenvolve, predominantemente, atividades de ensino. A pesquisa e a extensão que demandam tempo e dedicação ficam comprometidas, nessa modalidade de regime de trabalho. O modelo de gerenciamento do trabalho docente proposto pelo governo se assemelha ao praticado pela iniciativa privada, em que a dedicação exclusiva é inexistente e os docentes são submetidos a contratos de trabalhos precários (ARAÚJO, 2011, p.116-117).

A política de expansão do ensino superior público, adotada pelo atual governo de Luiz Inácio Lula da Silva, por meio do Reuni, é parte da reforma da Educação Superior e está fundamentada na racionalização de recursos e na introdução da lógica gerencial. A implementação desse programa tem como centralidade introduzir um novo modelo de organização e gestão nas universidades públicas, fundamentado no paradigma gerencialista de administração via contratos de gestão, com

vistas a ajustar essas instituições à lógica produtivista de privatização e mercantilização de bens e serviços acadêmicos.

Dessa forma,

[...] o decreto apresenta uma lógica produtivista e empresarial, cuja racionalidade se expressa, dentre outras, por meio das seguintes estratégias compensatórias dos limites impostos aos recursos financeiros: b. precarização dos processos de formação; c. aumento das classes a serem atendidas por cada docente, quebra do tripé universitário a favor do ensino; d. exigência do cumprimento de metas propostas pelo Reuni, verificadas de perto e amiúde por meio de parâmetros quantitativos, como condição para recebimento de recursos públicos; refere-se às instituições e, provavelmente, também aos próprios docentes (ANDES, 2007, p. 2627).

De acordo com Araújo (2011), na repactuação financeira que ocorreu em 2009, o MEC garantiu recursos adicionais às universidades que adotassem o ENEM como processo de seleção para a graduação. Assim, as universidades que aderissem ao processo unificado de seleção teriam um de acréscimo no orçamento. “Dessa forma, percebe-se que, para garantir a expansão e a consolidação das atividades institucionais, as universidades são submetidas à heteronomia, uma afronta autonomia da universidade”. (ARAÚJO, 2011, p.121).

[...] a adesão das universidades ao Reuni não significa a alocação imediata de recursos. O cumprimento das metas é um imperativo para a liberação dos investimentos. Desse modo, a adoção pelas IFES de instrumentos eficientes de planejamento, execução, acompanhamento e gestão das ações necessárias a aplicação desses

recursos se configura como um importante condicionante para validade do programa. Além disso, o MEC vem utilizando a distribuição de recursos do Reuni para barganha política junto às universidades, a exemplo da polêmica matéria de adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), para ingresso no ensino superior (ARAÚJO, 2011, p. 121).

2.5 Alguns dados da expansão do Reuni

O Ministério da Educação, com o objetivo de esclarecer sobre os resultados dos diversos processos de expansão ocorridos nos últimos dez anos, instituiu a Comissão incumbida de acompanhar as ações do MEC, com vistas à consolidação dos programas de expansão das Universidades Federais. Essa comissão sistematizou os dados de cunho quantitativo e qualitativo no documento, intitulado: Análise sobre a expansão das Universidades Federais 2003 a 2012.

O documento traz de forma otimista os resultados da expansão do sistema federal de educação superior no período de 2003 a 2012, fazendo uma análise dos dados da contratação de professores, servidores e ampliação de vagas no ensino superior. De acordo com o documento:

[...] por meio do Programa Reuni, trouxe um expressivo crescimento não somente das Universidades Federais, mas também de *campus* no interior do país, de 2003 à 2010, houve um salto de 45 para 59 Universidades Federais, o que representa a ampliação de 31%, e de 148 *campus* para 274 *campus*/unidade, crescimento de 85%. A interiorização também proporcionou uma expansão no país quando se elevou o número de municípios atendidos por Universidades

Federais de 114 para 272 municípios, com um crescimento de 102% (BRASIL, 2012, p.11).

No relatório é apresentado a evolução de vagas ofertadas nos cursos de graduação presencial de 2003 a 2011.

Na tabela 1 apresentamos o número de vagas/ano de discentes nos cursos de graduação presenciais, ofertados nas IFES.

TABELA 1 - Vagas/ano discentes na graduação									
Ano	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Vagas	109.184	109.802	116.348	132.203	139.875	150.869	186.984	218.152	231.530

FONTE: Censo/Inep/Brasília 2012

Os dados evidenciam um crescimento de aproximadamente 111% na oferta de vagas nos cursos de graduação presencial nas Ifes no período de 2003-2011. Com um crescimento de aproximadamente 30 mil vagas no período compreendido entre 2003 e 2007, ficando para o período do de concepção e implementação do Reuni, 2007 a 2011 a maior expansão das vagas nos cursos de graduação presencial.

Na tabela 2 temos o número de alunos matriculados no período. Constatando-se que o número de alunos aumentou 357.997.

TABELA 2 - MATRÍCULAS NA GRADUAÇÃO - IFES 2003 a 2012										
Ano	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Alunos matriculado	527.719	533.892	549.171	556.231	578.536	600.772	696.693	763.891	842.606	885.716

s										
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Fonte: Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012, referente à Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012. (BRASIL, 2012)⁷.

No mesmo período, o quantitativo de docentes nas Ifes, entre efetivos, contratados e visitantes aumentou aproximadamente 44%.

TABELA 3 Aumento do quantitativo de docentes										
	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Total	49.851	50.853	51.165	55.489	56.440	58.732	63.972	68.335	70.710	71.247
Efetivos	40.523	41.152	41.902	45.642	45.849	48.912	56.215	63.012	66.144	67.635
Substitutos	9.068	9.445	9.042	9.658	10.316	9.562	7.527	4.880	4.264	3.668
Visitantes	260	256	221	189	275	258	230	243	302	315

Fonte: SIAPE/MPOG/Brasília 2012

O mesmo relatório aponta um uma ampliação do corpo técnico-administrativo das Ifes de aproximadamente 16%. Justificando que, no período de 2003 a 2007, que no período que antecede ao Reuni, há oscilação no número de técnicos administrativos devido ao redimensionamento do quadro, atendendo ao disposto na Lei nº 9.632/1998. A partir de 2008, com a efetivação do Reuni, inicia-se uma curva ascendente na contratação dos técnicos administrativos.

TABELA 4 – Aumento do quantitativo de servidores

⁷ Os dados referentes à 2012, não constam no relatório da comissão e foram extraídos do Censo/Inep/Brasília 2012

Ano	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010		
Técnicos	85.343	89.718	89.095	89.845	89.801	90.413	90.975	94.143	96.208	98.364

FONTE: Censo/Inep/Brasília 2012

Ocorre que enquanto o número de vagas, nas universidades federais sofreu uma expansão de aproximadamente 111% o número de docentes, apenas 44% e o número de técnicos apenas 16%. Outra questão é que o relatório não deixa claro qual o regime de trabalho dos docentes efetivos. Evidenciando as distorções entre a proporção de docentes em relação à ampliação da oferta de vagas.

Reuni, é parte da reforma da Educação Superior e está fundamentada na racionalização de recursos e na introdução da lógica gerencial. A implementação desse programa tem como centralidade introduzir um novo modelo de organização e gestão nas universidades públicas, fundamentado no paradigma gerencialista de administração via contratos de gestão, com vistas a ajustar essas instituições à lógica produtivista de privatização e mercantilização de bens e serviços acadêmicos (CHAVES e MENDES, 2009, p. 16-17).

A questão das reformas elaboradas no cerne do sistema capitalista tem a função de adaptar o sistema a novas demandas e aparar as arestas, sobre isso Popkewitz (1997) pontua, a palavra reforma pode ter diversos significados, dependendo dos interesses que perpassam sua utilização. O significado pode variar de acordo com o que se pretende apresentar, nas transformações ocorridas no ensino, na formação de professores, nas ciências da educação ou na teoria do currículo. Por isso, não assume um

significado ou uma definição essencial. Dessa forma, “tampouco significa progresso, em qualquer sentido absoluto, mas implica, sim, uma consideração das relações sociais e de poder.” (POPKEWITZ, 1997, p.12).

A análise contemporânea, em sua maioria, ignora a história da reforma e toma como sua retórica a definição de mudança. O “senso comum” da reforma é considerar intervenção como progresso. Um mundo melhor surgirá como resultado de novos programas, novas tecnologias e novas organizações que aumentem a eficiência, a economia e a efetividade. A mudança é vista como a introdução de algum programa ou tecnologia dentro de uma escola ou sala de aula, evidenciada pelo uso e/ou pelo sentimento de satisfação das pessoas (POPKEWITZ, 1997, p.11).

Dessa forma, não podemos esperar grandes mudanças quando tratamos de reformas que se situam nos marcos capitalistas, principalmente, se essas reformas nascem por meio de legislações emanadas diretamente de setores do governo. Ou seja, não são frutos de debates da sociedade civil ou dos grupos envolvidos. Fernandes, 1975, afirma que não se curva para modalidades de reformismo. “A disposição coletiva por reformas sociais requer um extenso desenvolvimento prévio da institucionalização do jogo político democrático” (FERNANDES, 1975, p. 10).

Para Mészáros (2005) o reformismo, mesmo que minimize os problemas e as distorções sociais não busca a solução para os problemas estruturais.

A estratégia reformista de defesa do capitalismo é de fato baseada na tentativa de postular uma mudança gradual na sociedade através da qual se removem defeitos específicos, de forma a minar a base sobre a qual as reivindicações de um sistema alternativo possam ser articuladas. Isso é factível somente numa teoria tendenciosamente fictícia, uma vez que as soluções preconizadas, as “reformas”, na prática são estruturalmente irrealizáveis dentro da estrutura estabelecida de sociedade (MÉSZÁROS,2005, p.62).

Pretende-se, no terceiro capítulo, investigar o processo de elaboração do projeto de reestruturação da educação superior e a reconfiguração produzida a partir dele na UTFPR. O estudo buscará analisar as implicações do processo de elaboração do programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais e a reconfiguração produzida a partir da implementação do acordo de metas entre o Ministério da Educação e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná – *Campus* Medianeira. Intencionando identificar as mudanças realizadas e avaliando o contexto e o desenvolvimento do Reuni.

Capítulo 3

As Particularidades do REUNI na UTFPR e o Processo de Implementação no *CAMPUS* de Medianeira

Este capítulo tem como finalidade analisar o documento norteador da adesão ao Reuni pela UTFPR. Foram previstos no documento um conjunto de metas, prazos e indicadores pactuados e que devem ser alcançados pela universidade. Vislumbrando a análise desses indicadores avaliamos a questão dos cursos implantados, a relação entre o número de alunos e contratação de docentes/técnicos administrativos para verificar uma possível precarização, bem como as mudanças na estrutura curricular e pedagógica que intencionam o cumprimento das metas pactuadas.

Tendo em vista que a pesquisa foi realizada em uma universidade multicampi, os dados gerais da universidade serão apresentados com vistas a contextualizar o objetivo principal do capítulo que são as alterações produzidas no *campus* de Medianeira. Dessa forma, com a finalidade de contextualizar o lócus da pesquisa será apresentado, inicialmente, um breve histórico da instituição e do *campus*.

Os desdobramentos da implementação do Reuni na UTFPR foram analisados tendo por base a reconfiguração gerencial que estão submetidas as instituições de ensino superior públicas. A necessidade de

se adequar a um conjunto de ações regulatórias na busca da “racionalidade”, “flexibilidade” e “eficiência”, alteram significativamente a gestão universitária, tal como vimos no capítulo 2.

3.1 UTFPR – Breve histórico

A trajetória da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, iniciou com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices em várias capitais do país, em 23 de setembro de 1909, pelo então presidente, Nilo Peçanha. Assim, em 16 de janeiro de 1910 é inaugurada no Paraná.

Em 1936 o ensino era destinado às camadas menos favorecidas da sociedade. Pela manhã, eram ministrados conhecimentos elementares (primário) e, à tarde, aprendiam ofícios nas áreas de alfaiataria, sapataria, marcenaria e serralheria. O ensino tornou-se cada vez mais profissional até que, no ano seguinte a escola começou a ministrar o ensino de 1º grau, sendo denominada Liceu Industrial do Paraná, no contexto da Revolução de 1930.

Em 1942, o ensino passou a ser ministrado em dois ciclos. O primeiro ciclo correspondia ao ensino industrial básico, o de mestria e o artesanal. No segundo havia o ensino técnico e o pedagógico. Passando a se chamar Escola Técnica de Curitiba e, em 1943, tiveram início os primeiros cursos técnicos: construção de máquinas e motores, edificações, desenho técnico e decoração de interiores.

Em 1959 o ensino técnico no Brasil foi unificado pela legislação possibilitando maior autonomia para as escolas técnicas, a instituição passou a se chamar Escola Técnica Federal do Paraná.

Em 1974, foram implantados os primeiros cursos superiores de curta duração de engenharia de operação: construção civil e elétrica. Quatro anos depois, em 1978, a Instituição foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CefetPR), passando a ofertar cursos de graduação plena: engenharia industrial elétrica, ênfase em eletrotécnica, engenharia industrial elétrica, ênfase em eletrônica/telecomunicações e curso superior de tecnologia em construção civil. A partir da implementação dos cursos superiores, deu-se início ao processo que avançaria, nas décadas de 1980 e 1990, com a criação dos programas de pós-graduação.

Assim, em 1988, foi implantado o curso de Pós-Graduação em Engenharia Elétrica e Informática Industrial (CPGEI); em 1995 o Mestrado em Tecnologia (PPGTE); em 2001, o Mestrado em Engenharia Mecânica e de Materiais (PPGEM); em 2004, o programa de mestrado em Engenharia de Produção (PPGEP), no *campus* Ponta Grossa, e, em 2006, o Programa de Pós-Graduação em Agronomia (PPGA), no *campus* Pato Branco. O primeiro programa de doutorado foi implantado em 1999, no *campus* Curitiba, em engenharia elétrica e informática industrial.

Em 1990, com o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico, o CEFET-PR, implantou unidades no interior do Paraná. Em 2005, o CEFET-PR, tornou-se universidade, pela Lei nº 11.184, de 7 de outubro de 2005, passando a se chamar Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Atualmente, a UTFPR conta com 13

campi, distribuídos nas cidades de Apucarana, Campo Mourão, Cornélio Procópio, Curitiba, Dois Vizinhos, Francisco Beltrão, Guarapuava, Londrina, Medianeira, Pato Branco, Ponta Grossa, Santa Helena e Toledo.

A transformação em Universidade Tecnológica acarretou modificações na unidade organizacional do CEFET-PR. Esta passou por alterações administrativas, atualização de seu estatuto e autonomia para a criação e extinção de cursos e programas de ensino superior. Nessa fase de transição o diretor-geral assumiu o papel de reitor Pro-Tempore. Já os diretores do sistema CEFET-PR tornaram-se pró-reitores e as unidades de ensino descentralizadas, seis na ocasião (Medianeira, Cornélio Procópio, Pato Branco, Ponta Grossa, Campo Mourão e Dois Vizinhos) ganharam o status de *Campi*.

O ano de 2007 começou com a inauguração de quatro novos campi situados em Apucarana, Francisco Beltrão, Londrina e Toledo. O *campus* de Guarapuava foi criado em 2011 e Santa Helena em 2014.

O *Campus* Medianeira foi a primeira unidade descentralizada e começou a ser construído em 1987, as aulas tiveram início em 1990. Inicialmente foram oferecidos os cursos técnicos integrados em alimentos e eletromecânica.

A implementação do *campus* na região oeste oficializou a expansão do ensino no interior. O *campus* de Medianeira recebeu as primeiras turmas dos cursos de Educação Profissional Técnica Integrada, de Nível Médio, em Alimentos e Eletromecânica, em março de 1990. Os cursos oferecidos sempre intencionaram acompanhar a “vocação socioeconômica da região” (UTFPR, 2007, p.7), predominantemente agroindustrial. “Esse processo traz consigo a necessidade de apoio

tecnológico no que se refere à capacitação de recursos humanos, desenvolvimento de pesquisa e difusão de novas tecnologias”. (UTFPR, 2007, p.7).

Atualmente, o *campus* oferece cursos superiores de tecnologia nas áreas de alimentos, manutenção industrial e ambiental, engenharias da produção, ambiental e de alimentos e, curso superior em ciência da computação, além de vários cursos de especialização. O *campus* possui, ainda, algumas turmas remanescentes de cursos técnicos de nível médio integrado nas áreas de química e segurança do trabalho, nos quais não ocorre mais ingresso de novos alunos.

Em 20 anos de atividades, dali saíram mais de 1.000 tecnólogos profissionais. Parcerias mantidas entre a universidade com empresas e instituições possibilitaram trabalhos diversos, desde a abertura de estágios e empregos aos estudantes, até o desenvolvimento de pesquisas e realização conjunta de eventos científicos e tecnológicos. (LEITE, 2010, p.141).

3.2 A UTFPR e a relação com as empresas

O documento que formaliza a adesão ao Reuni da UTFPR expressa que: a “tradicional aproximação da UTFPR com o segmento produtivo, assim como com as comunidades locais, é fator essencial para a criação de novos cursos, assim como para a constante atualização dos cursos com oferta regular”. (UTFPR, 2007, p.40).

Esse estreito vínculo da universidade com o setor produtivo é enaltecido no documento de adesão ao Reuni. Manifestando uma

preocupação da universidade com forte viés para uma “formação empreendedora” dos estudantes. Ainda de acordo com o documento, isso pode ser facilmente observado nas atividades realizadas que abrangem: “estágios curriculares, projetos cooperativos e serviços tecnológicos, cursos de educação continuada e mesas redondas com empresários e supervisores de estágio”. (UTFPR, 2007, p. 10).

De acordo com Lima Filho (2006) os centros de educação tecnológica têm despertado o interesse do capital “como estratégia de apropriação e funcionalização dessas instituições para produção de protótipos e adequações tecnológicas” (LIMA FILHO, 2006, p.43). Nessa questão as instituições de ensino acabam, muitas vezes, por assumir as demandas do mercado e “adaptando-se às necessidades particulares do mercado, não da sociedade como um todo”. (LIMA FILHO, 2006, p.43).

Para Ramos (2001) na escola, difunde-se a ideia de que a apropriação da noção da competência seria capaz de promover a junção entre a formação e o emprego. Dessa forma, verifica-se a busca pela superação de um ensino centrado em saberes disciplinares por um ensino focado na produção de competências. A afirmação dessa perspectiva é,

[...] resultado de um conjunto de fatores que expressam seu comprometimento direto com os processos de produção, impondo-lhes a necessidade de justificar a validade de suas ações e resultados. Além disso, espera-se que seus agentes não mantenham a mesma relação com o saber que os professores de disciplinas academicamente constituídas têm, de modo que a validade dos conhecimentos transmitidos seja aprovada por sua aplicabilidade ao exercício de atividades na produção de bens materiais ou de serviços (RAMOS, 2001, p. 222).

De alguma forma a UTFPR já surgiu com essa intenção isso pode ser facilmente identificado em diversas passagens do documento de adesão ao Reuni na página 62, afirmou que a UTFPR se consolidou como instituição de ensino de respeitável qualidade, e, que sua característica essencial sempre foi o saber fazer, ou seja, concentração de visão no campo tecnológico operacional voltado para as demandas do mercado de trabalho. E, mais a frente o documento afirma que é preciso “Identificar as necessidades de desenvolvimento tecnológico junto ao setor produtivo para geração de emprego e renda” (UTFPR, 2007, p. 76). Dessa forma, a instituição sinaliza uma continuidade, já estabelecida enquanto CEFET, de ser uma instituição ligada as demandas do mercado produtivo.

Para Ramos (2008)

Se, por um lado, não se pode elidir a contribuição histórica dos Cefets mais antigos para a formação de profissionais de nível superior, precisa-se admitir que sua origem e desenvolvimento diferem das universidades, em razão de determinações históricas que comprometeram esse projeto mais com o capital do que com o trabalho, mais com o mercado do que com os trabalhadores (RAMOS, 2008, p. 551).

Nesse sentido, a autora sinaliza que se concebe uma concepção “utilitarista de ciência e tecnologia” (RAMOS, 2008, p. 551) com grandes possibilidades de privatização do processo de produção do conhecimento, vinculando a formação as demandas do mercado.

Ainda sobre essa questão Lima filho (2006) conclui, que

[...] a concepção da relação entre educação e sociedade que permeia o modelo de “universidade tecnológica” (...) opera mediante uma dupla redução conceitual: primeiro, reduz-se a sociedade a um segmento, o setor empresarial; segundo, a educação é reduzida à dimensão instrumental – de prática de transmissão de conhecimentos limitados aos requerimentos imediatos do mercado de trabalho (LIMA FILHO, 2006, p.44).

Para o documento a adesão ao Reuni oportunizará a oferta de novos cursos em todos os campi dando prioridade aos cursos de engenharia de forma a fomentar “significativo impulso ao desenvolvimento socioeconômico nessas localidades”. (UTFPR, 2007, p. 18). Essa noção de que a educação pode impulsionar o desenvolvimento econômico, se “embasa numa compreensão de desenvolvimento tomado como sinônimo de crescimento econômico e dentro de uma perspectiva linear onde não são consideradas as relações de poder e nem os limites do meio ambiente.” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p.5). Nesse sentido, a noção de qualificação profissional se enquadra na capacidade de possuir competências de trabalho passíveis de serem utilizadas.

[...] ainda que a produção de capacidade de trabalho esteja exigindo mais anos de escolaridade e conhecimentos mais complexos, essa produção está longe de incluir o domínio de um pensamento teórico sólido e investigativo, ao contrário, trata-se apenas de garantir o aprendizado de conhecimento meramente instrumental e as

competências trabalhadas são de caráter adaptativo às exigências do sistema (BRUNO, 2011, p.554).

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) as questões de capacidade para a empregabilidade são naturalizadas e passam a incorporar a noção de competência na educação com objetivos de integrá-la aos desafios do mercado de trabalho. Se expressando com “vocábulo como qualidade total, sociedade do conhecimento, educar por competência e para a competitividade, empregabilidade, cidadão ou trabalhador produtivo” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p.48) materializam as novas demandas do setor produtivo.

3.3 Indicadores e metas pactuadas no Reuni para a UTFPR

A UTFPR aderiu ao Reuni através do acordo de metas 52 assinado em março de 2008. A elaboração do plano de reestruturação e expansão da UTFPR esteve vinculada a campanha para eleição do primeiro reitor da universidade que atuava como Pró-reitor de graduação e educação profissional e encabeçou a elaboração do plano de metas, professor Carlos Eduardo Cantarelli. O projeto de integração da UTFPR ao Reuni foi aprovado pelo Conselho Universitário⁸, em dezembro de 2007 e, homologado pelo Ministério da Educação em janeiro de 2008.

⁸ O Conselho Universitário da UTFPR tem a seguinte composição: Reitor, como seu presidente; Vice-Reitor; 27 (vinte e sete) Representantes dos docentes; Pró-Reitor de Graduação e Educação Profissional; Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação; Pró-Reitor de Relações Empresariais e Comunitárias; Pró-Reitor de Planejamento e Administração; 5 (cinco) Representantes dos Técnicos-Administrativos; 3 (três) Representantes dos discentes; 4 (quatro)

Concorreu ao cargo de Reitor da Universidade como candidato que se propunha à expansão da Universidade e a um gerenciamento diferenciado, considerando-se que a entidade embora centenária, era ainda muito jovem – havia apenas três anos que ela passara da posição de um centro de educação tecnológica para uma universidade tecnológica (LEITE, 2010, p. 124).

De acordo com o documento elaborado pela UTFPR para adesão ao Reuni⁹, a instituição possui características singulares em sua estrutura e funcionamento que a diferencia das demais instituições superiores. Ademais de ser uma instituição tecnológica a estrutura multicampi exige uma gestão administrativa integradora e autônoma ao mesmo tempo, se caracterizando pela construção de políticas comuns, por meio da definição de diretrizes institucionais nas áreas de ensino, pós-graduação, administração, finanças e extensão.

Nesse sentido, o Plano de qualificação institucional da UTFPR elaborado em 2007, enfatiza que a instituição vem progressivamente implantando, desde 2000, um modelo sistêmico matricial objetivando a preparação para uma estrutura universitária e otimizando o gerenciamento multicampi da Instituição.

A estrutura organizacional da Universidade compreende a Reitoria, com sede em Curitiba, quatro Pró-Reitorias – de Pesquisa e Pós-graduação, de Graduação e Educação Profissional, de Relações

Representantes externos; Representante dos ex-alunos; e Último ex-Reitor. ⁹
<http://www.utfpr.edu.br/Reuni/documentos>.

Empresariais e Comunitárias e de Planejamento e Administração –, além das Diretorias dos *Campi* (UTFPR, 2007, p.9).

Pode-se perceber que o que em muitas universidades chama-se Pró-reitoria de extensão, na UTFPR denomina-se pró-reitoria de relações empresariais e comunitárias, confirmando esse vínculo com o setor produtivo.

Ao analisar o Plano de reestruturação da UTFPR percebe-se que a adesão ao Reuni se deu também, pela possibilidade de ampliação do quadro de servidores e do aporte de recursos financeiros, que possibilitaria entre outras coisas a ampliação de programas assistenciais e acadêmicos.

O Reuni auxiliará a Universidade a aprofundar suas ações de diminuição da evasão e estímulo à permanência, uma vez que, ao lado das ações de cunho financeiro já previstas para 2008 na UTFPR, o Programa preconiza ações acadêmicas de apoio a estudantes que apresentem dificuldades na aquisição de conhecimentos, além de fomentar a integração entre graduação e pós-graduação (UTFPR, 2007, p.12).

3.3.1 Dimensão Acadêmica

Em 2007, a UTFPR ofertava 24 bacharelados e 1 curso de licenciatura, com um total de 1330 vagas, excluídas as vagas para os cursos superiores de tecnologia. Na adesão ao Reuni não foram contabilizados os demais cursos ofertados pela UTFPR, relativos aos

cursos de educação profissional técnica de nível médio (21 cursos técnicos) com 1.024 vagas anuais e aos superiores de tecnologia (42 cursos) com 2.146 vagas adicionais ofertadas, a maioria, no período noturno.

Dos vinte e cinco cursos de bacharelado e licenciatura ofertados em 2007, dezenove funcionavam em regime semestral, sendo que doze ofertavam 22 vagas por semestre e sete disponibilizavam 44 vagas. Os outros 6 cursos eram em regime anual, três ofertavam 30 vagas e três 40 vagas anualmente.

O corpo discente em 2007 era constituído por 15.318 estudantes regulares, sendo 2.483 estudantes matriculados em 21 cursos de educação profissional técnica de nível médio; 9.088 matriculados em 42 cursos superiores de tecnologia; 3.371 matriculados em 24 cursos de bacharelados e 1 licenciatura; 322 discentes inscritos em 5 programas de mestrado e 54 estudantes em 1 programa de doutorado¹¹.

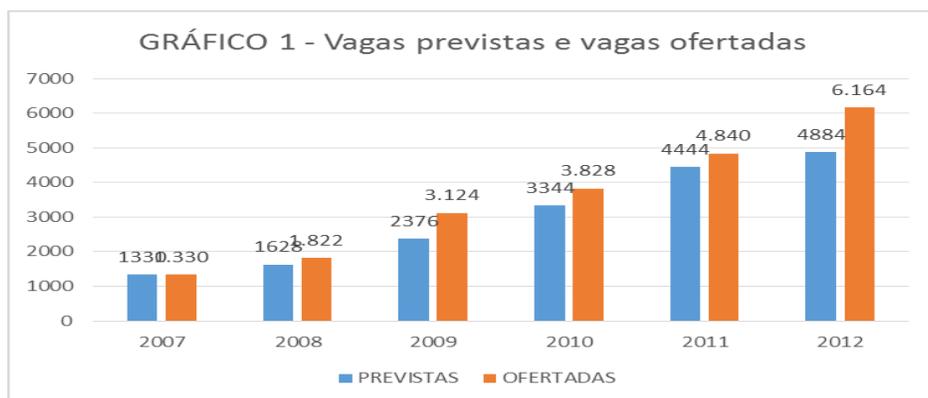
A previsão anual de expansão é apresentada na tabela a seguir:

TABELA 5 - Indicadores globais da expansão acadêmica UTFPR - 2007-2017									
			2007	2008	2009	2010	2011	2012	2017
Graduação	Nº de cursos	Total	24	27	27	38	51	56	56
		Noturno	1	1	1	3	13	13	13
	Vagas anuais	Total	1330	1628	2376	3344	4444	4884	4884
		Noturno	30	44	44	220	1056	1056	1056
	Alunos Diplomados	Total	280	302	494	686	1.278	1.638	4.438
		Noturno	27	27	27	27	40	40	960
	Matrícula Projetada	Total	6.868,4	8.412,9	12.280,7	17.456,9	22.362,9	24.743,3	24.743,3
			6	4	5	1	1	1	1

		Noturno	135,9	199,32	199,32	1.074,04	4.781,48	4.781,48	4.781,48
	Taxa de conclusão dos cursos de graduação (TCG) ¹²		0,6	0,65	1,06	1,43	2,34	1,23	0,91
Pós-graduação	Nº de cursos	Mestrado	5	6	11	14	14	15	15
		Doutorado	1	1	2	2	2	2	2
	Matrícula Projetada	Mestrado	433	449	529	577	577	593	593
		Doutorado	50	50	55	55	55	55	55

UTFPR, 2008

Na proposta de adesão ao Reuni a UTFPR pretende superar os atuais dados e ao final de 2012, passar de 24 cursos de graduação ofertados em 2007 nas modalidades de bacharelado e licenciatura, para um total de 56 cursos, aumentando a quantidade de alunos matriculados de 6.868 para 24.743 e planejando aumentar o número de alunos em cursos noturnos de 30 para 1.056 em 2012.



Relatórios de Gestão 2007-2013

O total de vagas ofertadas foi maior do que o previsto, em 2008 pela antecipação na oferta de alguns cursos e, em anos posteriores pela oferta de cursos não previstos. Ofertando em 2012 a quantidade de 51 bacharelados e 12 licenciaturas, totalizando 63 cursos de graduação, superando o pactuado em 7 cursos.

Em que pesem os esforços da instituição para alcançar as metas normatizando os processos e disponibilizando as vagas previstas visando atingir as metas pactuadas, os resultados da UTFPR se apresentam abaixo das metas pactuadas, principalmente no que se refere ao número de alunos. Iremos destacar esta questão na segunda parte deste capítulo.

Ao visualizar essa previsão parece fato consumado que a partir de 2012 a universidade sofrerá uma possível estagnação, pois, tanto em número de cursos, quanto em número de vagas ou de matrículas projetadas os dados de 2012 à 2017 não sofrem qualquer alteração.

Intencionando alcançar esse quantitativo a universidade uniformizou as vagas em todos os cursos de graduação, a partir de 2010, para 44 vagas semestrais e implantou de forma progressiva a partir de 2008, vinte e sete novos bacharelados e 11 cursos de licenciatura. Para a pós-graduação, foram previstos a implementação de 10 programas de mestrado e 1 de doutorado, totalizando 15 mestrados e dois doutorados. Ao final de 2012 a UTFPR possuía vinte e cinco (25) Programas de Pós-graduação em nível de mestrado, sendo dezessete (17) mestrados acadêmicos e oito (8) mestrados profissionais, além de cinco (5) programas de doutorado.

A universidade implantou o núcleo de educação objetivando cumprir o inciso VI do artigo 2º do Decreto do Reuni que prevê a

articulação da universidade com a educação básica, além de capacitação pedagógica dos docentes; coordenação pedagógica dos cursos de licenciatura. Esse núcleo terá ainda a função de aporte na ampliação de programas de assistência estudantil e da expansão no auxílio alimentação.

O núcleo de educação é o responsável pela coordenação dos programas de assistência estudantil, que na UTFPR são ofertados na forma de:

- Auxílio estudantil, também chamado de bolsa-permanência, oferece apoio financeiro aos estudantes em condições de vulnerabilidade socioeconômica intencionando evitar a evasão acadêmica. Concedidos na forma de: auxílio alimentação, auxílio básico e auxílio moradia. O primeiro é concedido na forma de crédito para refeição nos restaurantes universitários da instituição. O auxílio básico é concedido na forma de recurso financeiro, no montante de R\$ 200 mensais e o auxílio moradia para os alunos que moram fora do domicílio familiar, no valor mensal de R\$ 230⁹.
- Programa de Educação Tutorial (PET) são grupos tutoriais de aprendizagem, sob a orientação de um professor tutor, que oportuniza aos alunos condições para a realização de atividades extracurriculares, visando a sua formação global e favorecendo a formação acadêmica, tanto para a integração no mercado profissional quanto para o desenvolvimento de estudos em programas de pós-graduação.
- Programa de monitoria é considerado uma estratégia institucional para a melhoria do processo ensino-aprendizagem de graduação.

⁹ Sobre auxílio estudantil na UTFPR - Medianeira ver dissertação de Simone Beatris Farinon Betzek.

- Programa de bolsas de iniciação: o PIBIC: Programa de Iniciação Científica, o PIBITI: Programa de Iniciação Científica e Tecnológica e o Programa de ações afirmativas: que visa à concessão de bolsas para estudantes universitários que ingressaram na UTFPR pelo sistema de quotas institucionais para alunos oriundos de escola pública, estimulando a inclusão dos mesmos em atividades de pesquisa e extensão universitária direcionadas a temas de interesse social.

Além dos novos cursos a UTFPR prevê a criação de aproveitamento de vagas, com critérios para preenchimento de vagas ociosas. O Programa de aproveitamento de vagas objetiva sistematizar esse processo, a partir de levantamento minucioso de vagas ociosas. Estabelecendo procedimentos para otimizar o processo como: “o acompanhamento e o rastreamento individualizado das vagas de estudantes desistentes e de baixo rendimento acadêmico.” (UTFPR, 2007, p. 34).

[...] maior “eficiência” do sistema, seja por meio do preenchimento imediato das “vagas ociosas” seja pelo estabelecimento de regras mais flexíveis para a mobilidade estudantil e admissão, em qualquer etapa dos cursos, de estudantes de outras IES, provavelmente aliviando as instituições privadas de seus alunos inadimplentes (CHAVES e MENDES, 2009, p.13).

A UTFPR realiza desde 2009 editais públicos para preenchimento de vagas ociosas destinadas ao público interno e externo. Em 2009 o edital foi aberto uma vez e a partir daí, foram abertos dois editais por ano para transferência e aproveitamento de cursos de graduação envolvendo todos os *campi*. A tabela seguinte sistematiza os dados de oferta e preenchimento das vagas ociosas.

TABELA 6 - Preenchimento de vagas ociosas UTFPR				
	2009	2010	2011	2012
Vagas ofertadas	529	1176	959	1130
Vagas preenchidas	63	169	264	565

Relatórios de Gestão 2007-2013

A taxa de reaproveitamento das vagas ociosas configura-se baixa na UTFPR, mas esse número está crescendo a cada ano. Em 2009, no primeiro ano em que foi aberto o edital de reaproveitamento de vagas, a taxa de reaproveitamento representou um percentual de 12% das vagas disponibilizadas e em 2012 atingiu 50% das vagas disponibilizadas.

Para Chaves e Mendes (2009) essa busca constante para reaproveitamento de vagas acaba por representar a eficiência da instituição em preencher as vagas ociosas decorrentes dos abandonos dos cursos e em estabelecer critérios de flexibilidade curricular e de mobilidade estudantil.

A proposta do Reuni prevê ainda, a oferta de no mínimo, 1 (um) curso de licenciatura em todos os *campi* da UTFPR. De acordo com o plano de reestruturação e expansão da UTFPR essa proposta é uma premissa que objetiva o atendimento ao item “C.1 Articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica”, das diretrizes gerais do Reuni.

A oferta de cursos de licenciatura na UTFPR terá, neste contexto, dois alcances significativos: (a) minimizar a carência de professores para a educação básica, principalmente para as áreas da física,

química, biologia e matemática; e (b) servir como referência de qualidade na formação docente para as regiões onde os campi estão instalados (UTFPR, 2007, p.18).

Os cursos de licenciatura implantados na UTFPR são em sua maioria de química e matemática¹⁰ com objetivo de amenizar a carência de professores nessa área, mas também uma forma de reaproveitar os professores que já trabalham na instituição, pois como instituição tecnológica a maioria dos professores é das áreas de exatas e engenharias. Esse reaproveitamento exigirá dos docentes um trabalho diferenciado em sala de aula, pois passarão a atuar com um novo projeto de curso que exigirá uma didática diferente da utilizada com os cursos técnicos ou bacharelados. Nesse sentido, o documento, propõe “capacitar o corpo docente para a oferta de cursos de licenciatura” (UTFPR, 2007, p.45).

Visando atender ao item capacitação pedagógica dos docentes foi criado semana de planejamento e capacitação, na qual cada *campus* organiza suas atividades com cursos e palestras, tentando suprir as necessidades do *campus*. Além disso, ações no sentido de capacitar os servidores da UTFPR foram realizadas ofertando cursos modulares com no máximo 180 horas, bem como investindo na participação dos

¹⁰ *Campus* Apucarana: licenciatura em química (N); *Campus* Campo Mourão: licenciatura em química (N); *Campus* Cornélio Procopio: Licenciatura em matemática (N); *Campus* Curitiba: Licenciatura em Letras – língua portuguesa e língua inglesa (T); Licenciatura em física (T), Licenciatura em matemática (M); *Campus* Dois Vizinhos: Licenciatura em Ciências Biológicas (N); *Campus* Francisco Beltrão: Licenciatura em informática (N); *Campus* Londrina: Licenciatura em química (N); *Campus* Pato Branco: Licenciatura em Letras – língua portuguesa e língua inglesa (N), Licenciatura em matemática (N); *Campus* Toledo: Licenciatura em matemática (N). Apesar do número previsto de cursos ter sido atendido, pois dois dos *campi* ofertaram mais do que um curso. Três *campi*: Medianeira, Ponta Grossa e Guarapuava só ofertaram cursos de licenciatura em 2013.

servidores em ações externas de capacitação: congressos, seminários, conferências em nível nacional e internacional.

Segundo dados do relatório de gestão em 2013 foi implantado o programa de capacitação online visando contemplar a demanda por capacitação de servidores em todos os *campi* da Instituição. A proposta teve por objetivo ampliar consideravelmente a participação dos servidores de todos os *campi* em cursos de capacitação e aperfeiçoamento relacionados às áreas de atuação. O projeto foi viabilizado por meio da utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem *Moodle* da UTFPR e os cursos foram abertos com um número mínimo de 20 e máximo de 50 participantes, com duração de 20 horas cada, nas mais diversas áreas do conhecimento, buscando aperfeiçoar professores e servidores.

3.3.1.2 Expansão acadêmica efetivada: relação cursos x número de alunos

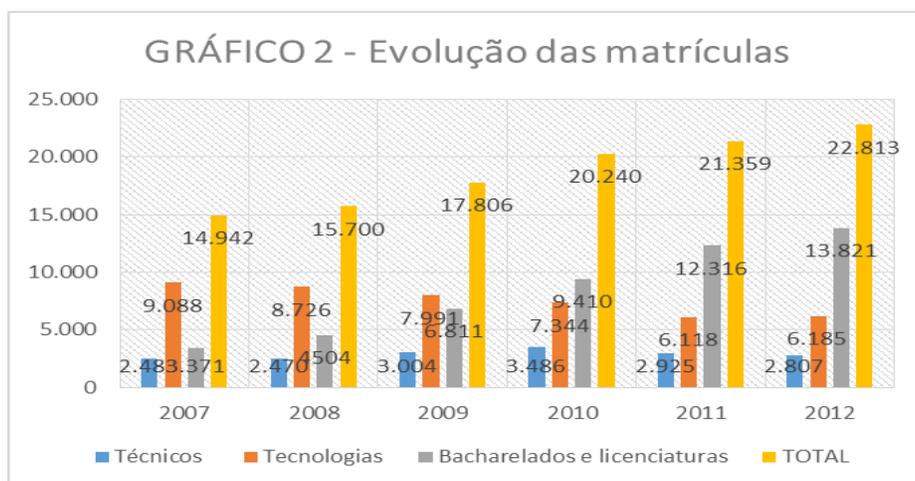
A evolução e o perfil dos cursos oferecidos pela UTFPR são apresentados na tabela seguinte:

TABELA 7 - Quantidade e perfil dos cursos						
	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Técnicos	21	23	19	18	16	12
Tecnologias	42	35	32	30	29	26
Bacharelados	24	29	34	44	49	51
Licenciaturas	1	3	4	4	12	12
TOTAL	88	90	89	96	99	94

Relatórios de Gestão 2007-2013

Verifica-se na tabela acima que o perfil dos cursos da UTFPR foi alterado consideravelmente, isso se deve pelo planejamento desenvolvido para o Reuni, mas principalmente pela transformação pela qual passou a instituição - de Centro Federal de Educação para Universidade Tecnológica. Digo planejamento efetuado em virtude do Reuni, pois pode-se verificar na tabela 5 de previsão que para a adesão ao Reuni só foram considerados a expansão dos cursos de bacharelado e licenciatura.

O gráfico 2 apresenta a evolução no número de matrículas em cada modalidade de ensino.



Fonte: Relatórios de Gestão 2007-2012

De acordo com os dados do relatório de gestão 2012, dos 13.821 alunos computados como cursos de bacharelado e licenciatura, 9.770 são alunos de engenharia, 2.630 são alunos de outros bacharelados e, somente 1.421 fazem cursos de licenciatura. Pode-se inferir dessa forma que o foco maior da universidade são cursos de engenharia e, que os

cursos de licenciatura foram implantados para cumprir a meta pactuada no Reuni, com a abertura de um curso de licenciatura em cada *campus*, com exceção do *campus* de Curitiba e do *campus* de Pato Branco com 3 e 2 licenciaturas, respectivamente.

Observa-se que em 2012 houve uma inversão na porcentagem dos alunos de cursos superiores em tecnologia e de bacharelados e licenciatura. Em 2007 as matrículas em cursos superiores em tecnologia correspondiam a 61% enquanto que as matrículas em cursos de bacharelados e licenciaturas correspondiam a 22%. Já em 2012, 61% das matrículas são relativas aos Cursos de Bacharelados e Licenciaturas e 27% são relativas aos Cursos Superiores de Tecnologia. A UTFPR oferece, ainda, vagas em 5 *campi*: Apucarana, Campo Mourão, Cornélio Procópio, Curitiba e Pato Branco de cursos técnicos de nível médio integrado, apresentando um percentual de 12% dos alunos matriculados.

Apesar das ações empreendidas para alcançar o número de alunos previsto no acordo de metas, esses dados não foram atingidos. A tabela abaixo apresenta, segundo dados dos relatórios de gestão da UTFPR (2007, 2008, 2009, 2010, 2012), a relação de alunos matriculados, nos cursos que foram planejados para o Reuni.

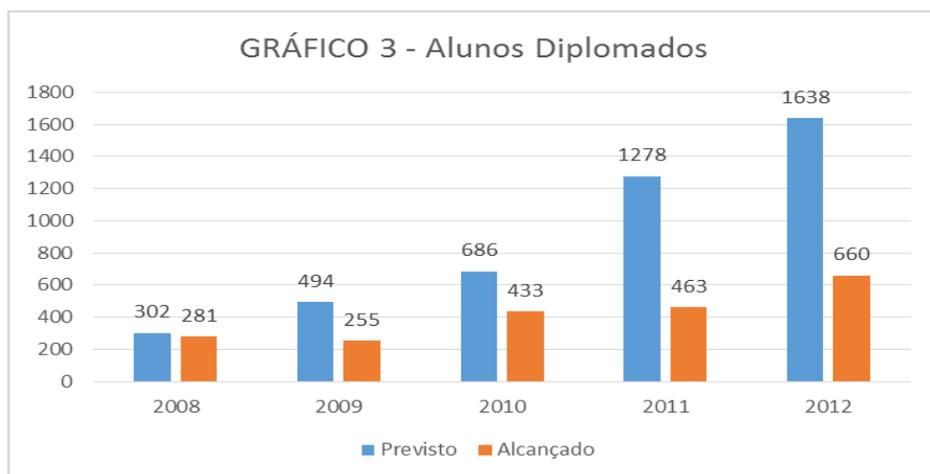
TABELA 8 - Efetivo de alunos matriculados						
	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Bacharelados e licenciaturas	3.371	4504	6.811	9.410	12.316	13.821

Relatórios de Gestão 2007-2012

Percebe-se, dessa forma que a expansão pretendida na UTFPR em relação ao número de alunos não foi alcançada. Pois, de acordo com a tabela 5, as matrículas projetadas para 2012 deveriam ser de 24.743, sendo que as matrículas reais em todos as modalidades de cursos ofertados atingiram 22.813 em 2012. Ocorre que o proposto pela instituição não incluía os cursos técnicos de nível médio e os cursos superiores de tecnologias. Dessa forma, a defasagem em relação ao número de alunos previsto (24.743) e alcançado (13.821) é muito maior.

Assim, quando a tabela 5 informa o número atual em 2007 de 24 cursos e a previsão de expansão para 56 em 2012, só estão contemplados os bacharelados e as licenciaturas. Não contemplando os alunos de cursos técnicos e de cursos superiores de tecnologias.

Em relação aos alunos diplomados, podemos constatar no gráfico 3 que o previsto durante a adesão ao Reuni não foi alcançado, ficando muito aquém dos resultados esperados.



Fonte: Relatórios de Gestão 2008-2012

Na tabela 5 apresentamos a expansão prevista para a UTFPR no acordo de metas 52 assinado entre a universidade e o Ministério da Educação, na qual podemos perceber uma pretensão bastante ambiciosa, pois em menos de 5 anos a universidade pretendia dobrar o número de cursos e triplicar o número de alunos. Mas, como podemos verificar nos dados dos relatórios de gestão da universidade de 2002 à 2012 essa previsão não se efetivou. Os dados alcançados na implementação acadêmica do Reuni na UTFPR, em relação aos alunos matriculados e aos alunos diplomados se apresenta abaixo do pactuado. Dessa forma, pode-se perceber que apesar do número de cursos ter superado o previsto a questão relativa aos alunos matriculados não foi alcançada.

Em relação a criação de novos cursos de graduação presencial percebe-se que o pactuado não só foi atingido como foi superado. Dessa forma, percebe-se que nos 5 anos do Reuni a UTFPR procurou se consolidar como universidade superando o número de cursos inicialmente previstos, configurando uma ampliação de 150% nesse quesito, ampliando o número de vagas oferecidas em aproximadamente 360%.

3.3.1.3 Expansão da pós-graduação

A questão da pós-graduação, nos moldes do Reuni, se configura de forma contraditória, pois de acordo com Chaves e Mendes (2009) a pós-graduação entrará como um critério de dedução para fazer o cálculo da RAP “o governo definiu que tomará por base o número de docentes com equivalência ao regime de Dedicção Exclusiva e deve, ainda, ajustar esse número em função dos programas de pós-graduação mantidos pelas

instituições.” (CHAVES e MENDES, 2009, p. 11). Para fazer esse cálculo será levado em conta o fator de avaliação da CAPES nos cursos de mestrado e doutorado mantidos pela universidade.

A consequência do reforço do governo à diferenciação das IFES, por meio dos programas de pós-graduação, será o aprofundamento da dualidade institucional, em razão da qual algumas IFES serão consideradas “de excelência” por desenvolver programas de pós-graduação consolidados e com as melhores avaliações, enquanto a maioria das instituições terá dificuldades para alterar esse quadro pela necessidade de manter uma alta carga de trabalho do docente na graduação (CHAVES e MENDES, 2009, p. 11).

O cálculo da Relação de Alunos de Graduação por Professor (RAP) é feito através da relação da matrícula projetada em cursos de graduação presenciais ajustada ao corpo docente. Dessa forma:

Matrícula Projetada em Cursos de Graduação Presenciais (MAT): projeção do total de alunos matriculados na universidade, realizada com base no número de vagas de ingresso anuais de cada curso de graduação presencial, a sua duração padrão (tempo mínimo, medida em anos, para integralização curricular) e um fator de retenção estimado para cada área do conhecimento. A matrícula projetada não corresponde necessariamente ao número de alunos que estão matriculados em disciplinas oferecidas pela universidade em um determinado período letivo. $MAT = \Sigma \text{vagas de ingressos anuais} \times \text{duração nominal} \times (1 + \text{fator de retenção})$ (DIRETRIZES GERAIS DO Reuni, 2007, p. 14-15).

A composição do corpo docente é baseada no número de Docentes com Equivalência de Dedicção Exclusiva (DDE) e Dedução da Pós-Graduação (DPG). O DDE tem como referência o banco de professores equivalentes¹¹ e a DPG é estabelecida pela relação entre alunos de pós-graduação por professor, considerando a avaliação da CAPES para os programas de pós-graduação.

Dessa forma para que se efetuar o cálculo da RAP é necessário que se leve em consideração todos esses fatores sendo que a dedução para a pós-graduação é um fator que leva em consideração o número de alunos por professor na pós-graduação e sendo estabelecido um cálculo para a instituição que estiver acima da média nacional (1,5) e outro quando a instituição se encontra abaixo dessa média.

A UTFPR priorizou esforços para a consolidação da pós-graduação Stricto Sensu na instituição, expandindo consideravelmente o número de vagas e de cursos durante a vigência do acordo de metas do Reuni. A tabela abaixo expressa a evolução dos cursos e matrículas pós-graduação Stricto Sensu na UTFPR:

TABELA 9 - Evolução dos cursos e matrículas na pós-graduação							
		2007	2008	2009	2010	2011	2012
Nº de cursos	Mestrado	6	8	11	12	22	25

¹¹ Instituído pela Portaria Normativa Interministerial Nº 22, de 30 de abril de 2007. O banco de professores equivalentes tem o objetivo de estabelecer anualmente, para cada Universidade Federal, um número de vagas docentes, com base em unidades de professor-equivalente. Os cálculos devem ser feitos considerando o potencial de aproveitamento de vagas de cada instituição, levando em conta os professores efetivos e substitutos em exercício, além das perspectivas de expansão das universidades. Atualizado pelo Decreto Nº 7.485, de 18 de maio de 2011 e Decreto nº 8.259, de 29 de maio de 2014.

	Doutorado	2	2	2	2	3	5
Matrícula Efetivada	Mestrado	322	384	435	642	762	804
	Doutorado	54	62	78	89	105	153

Relatórios de Gestão 2007-2012

Na proposta de adesão ao Reuni foram previstos para 2012 a efetivação de 15 cursos de mestrado totalizando 593 alunos e de 2 cursos de doutorado com um total de 55 alunos. Como podemos observar foram ofertados 25 cursos de mestrado com 804 alunos e 5 cursos de doutorado com 153 alunos. Dessa forma, podemos perceber que embora seja uma expansão expressiva, novamente a relação de alunos nos cursos de mestrado não acompanhou a evolução dos cursos. Para o mestrado eram previstos aproximadamente 39 alunos por curso efetivando-se a quantidade aproximada de 32 alunos por curso, assim, enquanto que o número de cursos cresceu 316% o número de alunos aumentou 149%. No doutorado houve um crescimento de 150% nos cursos e 183% no número de alunos.

3.3.2 A Flexibilização Curricular na UTFPR

A proposta de adesão ao Reuni na UTFPR é norteada por dois aspectos considerados basilares: a mobilidade acadêmica: interna e externa e a flexibilização curricular. A mobilidade interna corresponde a movimentação dos alunos entre cursos e/ou de *campus* da UTFPR, condicionada a existência de vagas no curso ou *campus* de destino e a mobilidade externa que prevê o intercâmbio entre cursos no âmbito

nacional (através do programa Andifes de mobilidade estudantil, firmado entre as instituições federais de ensino superior) e, internacional através do programa ciência sem fronteira e de acordos de cooperação acadêmica que a UTFPR mantém com instituições internacionais, atualmente a universidade possui acordos de cooperação com seis países. Em 2013, a UTFPR enviou 673 alunos (654 no Programa Ciência Sem Fronteiras e 19 no Programa de Mobilidade Estudantil Internacional).

Em relação a estrutura curricular a proposta de adesão ao Reuni prevê uma ampla reestruturação pedagógica, reformulando as diretrizes curriculares, os regulamentos acadêmicos e os projetos pedagógicos dos cursos. Essa reformulação prioriza a flexibilidade curricular para facilitar a mobilidade estudantil.

De acordo com o documento de adesão ao Reuni foi nomeada uma comissão por meio da Portaria nº. 79, de 4/3/2005 com a função de coordenar ações de melhoria nas graduações da UTFPR. Depois de realizar Reuniões em todos os *campi* da UTFPR, a comissão elaborou as diretrizes curriculares para os cursos de bacharelado e licenciaturas da UTFPR que foram homologadas pelo Conselho Universitário (COUNI) através da Deliberação nº. 4/2007. Como orientação todos os campi deveriam elaborar os projetos pedagógicos dos cursos de graduação tendo por base os eixos norteadores deste documento, cito alguns:

Cursos de engenharia predominantemente industriais ou de produção; • Perfil do formando que assegure as competências, habilidade e atitudes para um egresso/profissional com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, capaz de absorver novas tecnologias e que considera os aspectos globais que interferem na sociedade; • Conjunto de disciplinas comuns a todos os cursos

chamados de núcleo de conteúdos básicos; Indicação ao atendimento da flexibilidade como característica fundamental na estrutura curricular, por intermédio da minimização de pré-requisitos; • Construção do projeto pedagógico de curso orientada para permitir a mobilidade acadêmica interna, regional, nacional e internacional; • Incentivo à interação com a pós-graduação; • Inclusão de atividades complementares, integradas à estrutura curricular; • Previsão de certificação por área de conhecimento; • Incentivo à interdisciplinaridade; • Trabalho de Conclusão de Curso (TCC); e • Previsão de disciplinas na modalidade de Ensino a Distância (EAD) (UTFPR, 2007, p.36-37).¹²

Até pouco tempo a educação pautava-se na máxima de que a escola seria capaz de promover o encontro entre formação e emprego, expressando seu comprometimento com os processos de produção. Dessa forma, com as transformações econômicas, políticas, sociais e culturais que ocorreram a partir de 1970, essa espécie de certeza de emprego foi abalada. “A escolaridade e a formação se transformaram, na verdade, numa aposta incerta, em que as perspectivas de emprego ou auto emprego dependem, exclusivamente de atributos individuais.” (RAMOS, 2001, p. 244-245).

Nesse sentido busca-se um trabalhador que seja maleável e que esteja “preparado para a mobilidade permanente entre diferentes ocupações numa mesma empresa, entre diferentes empresas e, até mesmo, para o subemprego ou para o trabalho autônomo”. (RAMOS, 2001, p.249).

¹² Para este debate, ver a dissertação de Luiz Paulo Boschetti.

Isso reflete-se na busca por um profissional que tenha “competências, habilidade e atitudes para um egresso/profissional com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, capaz de absorver novas tecnologias”. Ou seja, que tenha condições de se adaptar as diferentes situações de empregabilidade ou desempregabilidade.

A aposta da UTFPR para a flexibilização curricular caminha para a “otimização” de recursos físicos e humanos e, principalmente, a mobilidade acadêmica dos discentes entre instituições. No documento de adesão ao Reuni, fica claro que a palavra chave utilizada pela instituição é otimizar, sendo citada várias vezes no documento: “os recursos humanos e físicos dessa Universidade serão otimizados, permitindo a oferta de maior número de vagas e de cursos.” (UTFPR, 2007, p. 42).

O documento prevê uma readequação dos currículos com a visão de modularidade e flexibilidade, criando, quando pertinente, ênfases e módulos formativos obrigatórios e/ou optativos.

A criação, portanto, de módulos formativos, alguns obrigatórios e outros optativos nos projetos curriculares, tende a proporcionar uma maior flexibilidade para os estudantes na sua formação, independentemente de optarem por programas de mobilidade estudantil, pois dentro das grandes áreas dos bacharelados, existirão ênfases opcionais de acordo com a vocação dos discentes que, na fase de opção pelo percurso, já estarão com a maturidade necessária, diferentemente da que possuíam na época do concurso vestibular (UTFPR, 2007, p.47-48).

Para alcançar esses objetivos propõe-se a criação de um tronco comum nos cursos de engenharia ofertados nos diferentes *campi* da universidade. Para, de acordo com o documento, possibilitar aos

estudantes uma escolha profissional mais madura e a obtenção de um conhecimento mais aprofundado sobre as diferentes áreas profissionais. Para Chaves e Mendes,

É importante, ainda, observar que várias universidades já reformularam os regulamentos do ensino da graduação (...). Os novos regulamentos, de modo geral, estabelecem currículos mais flexíveis; possibilitam o aproveitamento de estudos e práticas profissionais; definem que parte da carga horária pode ser “cumprida” por meio do ensino a distância; facilitam a recuperação de estudos; criam regras “frouxas” para mobilidade estudantil; admitem “exames” de recuperação para os estudantes reprovados, dentre outros aspectos (CHAVES e MENDES, 2009, p. 1314).

Na proposta do Reuni a flexibilização curricular deveria ocorrer no sentido de: a) revisão da estrutura acadêmica buscando a constante elevação da qualidade, reorganização dos cursos de graduação, b) diversificação das modalidades de graduação, c) implementação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos.

As diretrizes curriculares para os cursos de graduação da UTFPR, aprovadas em maio de 2007, pelo COUNI, afirmam que os cursos devem ser organizados tendo como característica fundamental a flexibilização curricular, orientado que “esta flexibilidade deverá estar inserida no Projeto Pedagógico, na estrutura curricular de cada curso e no respectivo Regulamento da Organização Didático Pedagógica.” (UTFPR, 2007c, p.5).

A resolução N° 009/12-COGEP, traz novas diretrizes para os cursos de graduação, que devem se organizar de modo a permitir a flexibilidade curricular (modularização; ênfase; habilitação; enriquecimento curricular), além de priorizar a utilização de disciplinas comuns, objetivando a mobilidade entre cursos e entre *Campus*. O parágrafo 1º do artigo 9º traz a seguinte definição de disciplinas comuns “são aquelas que serão organizadas por áreas do conhecimento e terão mesma nomenclatura, carga horária e ementa, podendo ser utilizadas por mais de um curso, inclusive de diferentes modalidades.” (UTFPR, 2012b, p.3). As novas diretrizes para os cursos de graduação vão de encontro aos objetivos do Reuni.

As diretrizes para os cursos de graduação da UTFPR, tanto a aprovada em 2006, quanto a de 2012, se constituem documentos importantes para análise, pois apresentam o arcabouço normativo que tem sustentado a operacionalização das alterações curriculares do Reuni na UTFPR. Ambas, possibilitam a oferta nos cursos de graduação presencias de 20% da carga horária do curso na modalidade semipresencial, sendo que a disciplina que optar por essa modalidade deverá ofertar 30% da carga horária em atividades presenciais, as avaliações também devem ser presenciais.

No artigo 16 do documento está previsto que os cursos de graduação poderão ofertar a certificação por área de conhecimento, desde que os alunos cumpram condições especificadas no Projeto Pedagógico do Curso. Os projetos pedagógicos dos cursos da UTFPR ainda não oferecem essa possibilidade.

Na UTFPR, a flexibilização curricular foi realizada no âmbito do projeto pedagógico de cada curso. De maneira geral, os cursos de

graduação foram semestralizados, estabelecendo a divisão de 100 dias letivos por semestre e matrícula por disciplina. Apesar disso, a seriação por disciplinas continua e os cursos estão organizados em disciplinas de conteúdos básicos, conteúdos profissionalizantes e conteúdos profissionalizantes específicos¹³. De maneira geral, as disciplinas de conteúdos básicos são trabalhadas no primeiro, segundo e terceiro períodos, as de conteúdo específico no quinto e sexto período, as disciplinas de conteúdos profissionalizantes específicos ficam para o sétimo, oitavo e nono períodos, sempre ocorrendo algumas intercalações entre essas disciplinas, a partir do segundo período.

Para verificar como essas informações foram inseridas no contexto dos cursos, procedemos a análise aleatória de alguns projetos pedagógicos dos cursos de graduação constatando-se que a flexibilização curricular passa a ser um item obrigatório nos mesmos. Sendo perceptível que o processo de flexibilização adotado pela UTFPR, ocorre no sentido de aumentar a oferta de disciplinas optativas dos cursos. O projeto pedagógico do curso de graduação em engenharia de computação da

¹³ Na grade curricular de engenharia de alimentos do *campus* de Medianeira: são consideradas disciplinas com conteúdos básicos (física, cálculo, geometria, química, físico-química, introdução à engenharia, equações diferenciais, probabilidade e estatística, mecânica, desenho técnico, ciências do ambiente, gestão da produção, fenômenos de transporte; disciplinas com conteúdos profissionalizantes: computação, bioquímica, fundamentos de engenharia de alimentos, princípios da eletrotécnica, microbiologia, fundamentos da nutrição, termodinâmica, princípios de resistência de materiais, fenômenos de transporte², empreendedorismo; disciplinas com conteúdos profissionalizantes específicos: análise de alimentos, higiene industrial e segurança alimentar, microbiologia de alimentos, análise sensorial, operações unitárias (1,2,3), toxicologia de alimentos, tecnologia das fermentações, tecnologia de cereais raízes e tubérculos, operações, instalações em sistemas industriais, tecnologia de leite e derivados, embalagens, tecnologia de frutas e hortaliças, tecnologia de carnes e derivados, controle de processos e instrumentação, desenvolvimento de novos produtos, engenharia bioquímica, sistemas de qualidade, tratamento de água e efluentes, planejamento de projetos, modelagem e simulação de processos e laboratório de fenômenos de transporte e operações unitárias.

UTFPR *Campus* Pato Branco, enfatiza essa forma de flexibilização pela inserção de disciplinas optativas.

O currículo deve incorporar elementos que facilitem a flexibilização de práticas de ensino e aprendizagem e de conteúdo. Uma forma de flexibilização ocorre pelo oferecimento de disciplinas optativas, que permitem um vínculo mais efetivo com inovações tecnológicas, por exemplo. Isso é necessário pelo constante avanço da tecnologia nas áreas do curso (UTFPR, 2012a, p. 40).

A flexibilização do ensino-aprendizagem deu-se a partir da adoção de uma concepção mais abrangente de currículo. Os pré-requisitos para algumas disciplinas foram reduzidos, sendo mantidos apenas os pré-requisitos considerados imprescindíveis ao bom rendimento escolar. Apresentando um conjunto de atividades que visam diferenciar o processo de formação, pesquisa, estágio, monitoria, apoio ao estudante, e disciplinas ofertadas na modalidade EAD. Dessa forma, “o aluno deve ser corresponsável pela sua própria formação, participando de atividades propostas pelo curso como grupos de estudo e projetos de ensino, pesquisa e extensão, sendo proativo em seus estudos.” (UTFPRa, 2012, p.41).

Também de forma geral, nos projetos dos cursos as disciplinas optativas preveem uma carga horária que varia de 90h a 108h para disciplinas da área de ciências humanas sociais e cidadania e em outras áreas uma carga horária variável de 140h a 642h, conforme opção do curso. O aluno tem a possibilidade de cursar, na carga horária das disciplinas optativas, algumas disciplinas fora de seu curso.

Nos projetos dos cursos, surge ainda, como modalidade de flexibilização curricular as atividades complementares para que o aluno obtenha conhecimentos adicionais ao curso, e que estejam de acordo com o seu perfil, permitindo a complementação da sua formação.

Os projetos preveem ainda possibilidade de agregar novas áreas de aprofundamento, desde que devidamente aprovada pela coordenação, visando contemplar alunos que participem de programas de dupla diplomação.

Basicamente a flexibilização das estruturas curriculares, ocorre através da redução do número de pré-requisitos e de disciplinas obrigatórias e o aumento do número de disciplinas optativas, bem como do uso das tecnologias educacionais, disponibilizando carga horária semipresencial nos cursos presenciais.

Dentro da proposta de revisão curricular do Reuni era possível efetuar uma reestruturação na forma de organização dos cursos de graduação, os chamados bacharelados interdisciplinares. Essa proposta foi efetivada em 12 universidades federais, dentre elas a Universidade Federal da Bahia (UFBA) cuja revisão da estrutura acadêmica abrangeu a criação dos bacharelados interdisciplinares – BI's, “ao introduzir cursos de ensino superior de três anos, com enfoque generalista, que em tese combateria a evasão e ampliaria a relação aluno/professor.” (FERREIRA, 2009, p. 253).

Outra universidade que aderiu a essa proposta foi a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), na qual a flexibilização curricular, além de ser orientada pela “limitação da carga de disciplinas obrigatórias a 35% do total; restrição de pré-requisitos aos casos estritamente necessários; oferta de componentes curriculares obrigatórios em

modalidade não presencial.” (WESKA, 2012, p. 56). Implantou os bacharelados interdisciplinares, carro chefe da proposta da “universidade nova” como vimos no capítulo 2. A universidade oferta o bacharelado interdisciplinar em ciências humanas¹⁴, “implantado no ano de 2010 resultante da integração dos cursos de letras e ciências sociais aplicadas” (WESKA, 2012, p. 58) e o bacharelado interdisciplinar em artes e design¹⁵.

3.3.3 Dimensão Administrativa

O quadro geral de servidores da Universidade em 2007 era composto por 975 docentes efetivos e 167 substitutos da carreira de 1º e 2º grau, 236 professores efetivos e 48 substitutos da carreira de ensino superior e 636 servidores técnico-administrativos.

¹⁴ Curso superior dividido em dois ciclos. O primeiro corresponde à formação geral com duração de 2,5 anos. Ao final do primeiro ciclo o aluno poderá receber o diploma de Bacharel em Ciências Humanas. Após o término do primeiro ciclo, se desejar, o aluno poderá optar por uma formação específica – que corresponde ao segundo ciclo: podendo optar por: ciências sociais, ciência da religião, filosofia, turismo. <http://www.ufjf.br/portal/universidade/graduacao/bacharelado-interdisciplinar-em-ciencias-humanas>

¹⁵ Considerado uma modalidade de formação superior com duração padrão de três anos ao final da qual o aluno receberá o título de Bacharel Interdisciplinar em Artes e Design. A conclusão do Bacharelado Interdisciplinar em Artes e Design é requisito para o acesso aos seguintes cursos: bacharelado em design, bacharelado em moda, bacharelado em artes do espetáculo: cinema, bacharelado em artes visuais, licenciatura em artes visuais. Estes cursos têm a duração de mais um ano e meio, são oferecidos em período noturno, e sua conclusão é requisito para a obtenção do título de graduação na modalidade específica.

<http://www.ufjf.br/portal/universidade/graduacao/artes>

Intencionando alcançar as metas do Reuni a proposta de adesão da UTFPR almejou a contratação de 679 docentes em regime de dedicação exclusiva (DE) e de 200 servidores técnico-administrativos.

[...] a contratação de 679 professores da carreira de ensino superior até 2012. E mais 200 servidores técnico-administrativos. Quanto ao número de vagas, que no primeiro semestre de 2008 foi de 1.330, com o Reuni essa disponibilidade atingiria 5.280 vagas até o ano de 2012 (LEITE, 2010, p. 124).

Dessa forma a instituição não pretende apenas atingir a taxa de RAP prevista no decreto 6.096/2007, mas superar essa meta e atingir uma RAP de 28 alunos por professor.

De acordo com o documento em 2007 a relação aluno/professor na UTFPR era de 14.

Com base nessa expansão, em 2012, o indicador de Matrícula Projetada (MAT) será de 24.743,31, considerando que a Universidade terá no índice de Corpo Docente Ajustado o quantitativo de 863,24, a relação de estudante de graduação por professor (RAP) será de 28,66 (UTFPR, 2007, p.96).

A tabela seguinte, apresenta os dados efetivos da contratação de docentes no período de 2007 à 2012.

TABELA 10 - Total de docentes efetivos						
	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Ensino Básico Técnico e Tecnológico	975	1040	1083	1067	1068	1063
Ensino superior	236	257	364	534	597	896

Relatórios de Gestão 2007-2012

Pela tabela acima, pode-se perceber que o total de professores efetivos superou o previsto em pouco mais de 60 professores. É importante considerar que em 2007 a UTFPR oferecia apenas 5 cursos de mestrado e 1 de doutorado e, que em 2012 são 17 mestrados acadêmicos, 8 mestrados profissionais e 5 doutorados. Nota-se que para efetivar a RAP proposta de 28,66 só foram considerados as contratações de professores do Ensino Superior, não computando os professores EBTT, porém essa divisão na prática não ocorre, sendo comum professores da carreira EBTT ministrando aulas nos cursos de engenharia e bacharelados.

Nota-se ainda que as contratações para professores foram realizadas sem interrupções, o que de acordo com Nishimura (2012) não ocorreu na UFRGS, a proposta do Reuni tinha a previsão de 410 novas vagas docentes, seguindo de acordo com o previsto em 2008, 2009 e 2010, porém as vagas previstas para 2011 e 2012 não foram supridas e a universidade ficou com uma defasagem de 173 professores. Em 2011,

As 100 vagas para professor permanente da UFRGS não tiveram abertura de concurso, conforme previsto no Termo de Acordo de Metas assinado entre a reitoria da UFRGS e o MEC. Os concursos foram substituídos por processos seletivos para professores temporários (NISHIMURA, 2012, p. 97).

A tabela 11 traz os dados referentes a quantidades de alunos e de contratação de professores em 2007 e em 2012.

TABELA 11 - Relação aluno/professor		
	2007	2012
Alunos	14.942	22.813
Professores	1.211	1.959

Relatórios de Gestão 2007-2012

Verifica-se que o quantitativo total de alunos na UTFPR aumentou em 53% e o quantitativo de docentes em 62%. Ainda assim, os números podem ser considerados elevados, pois

É necessário não confundir a razão estudante/professor com o atendimento de estudantes pelos professores, ou seja, com o tamanho das classes de aula, que é muito maior em função de cada estudante cursar várias disciplinas simultaneamente por semestre. É necessário também considerar que o mesmo professor atende estudantes de pós-graduação – que NÃO entram na conta - faz pesquisas, executa tarefas administrativas e supervisiona atividades de extensão (ANDES, 2007, p.24).

Em relação aos servidores pode-se constatar também que a contratação superou o inicialmente previsto.

TABELA 12 - Efetivo total de Técnicos administrativos em educação						
	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Técnicos administrativos	639	733	815	884	909	976

Relatórios de Gestão 2007-2012

Considerando o número de alunos podemos perceber que a relação de técnicos administrativos por aluno permaneceu sem alterações de 2007 à 2012 ficando em torno de 23 alunos por técnico administrativo.

3.3.4 Indicadores da expansão na Infraestrutura

Na proposta de adesão ao Reuni foram previstas obras para todos os *campi* da UTFPR, com o objetivo de atender as demandas dos cursos existentes, bem como a abertura dos novos cursos e também para ampliação dos espaços destinados aos setores administrativos. Na alocação dos recursos de investimentos, todos os *campi* foram contemplados com novas construções, ampliações e reformas e para a aquisição da infraestrutura administrativa e acadêmica como: equipamentos, materiais permanentes, *softwares* e acervo bibliográfico.

A título de exemplo, essa previsão orçamentária para todos os *campi* sem distinção de curso, não ocorreu na UFPA, especificamente, no *Campus* de Altamira. De acordo com Araújo (2011) “os cursos de letras e pedagogia, responderam pela maior oferta de vagas no ensino de graduação. Entretanto, os cursos não foram efetivamente contemplados com investimentos de recursos do Reuni, exceto contratação de vagas docentes.” (ARAÚJO, 2011, p.217).

Foram previstos na proposta de adesão ao Reuni uma ampliação de 52.905 m² em espaço construído. A tabela 13 apresenta os dados da expansão na estrutura física da universidade.

TABELA 13 - Expansão física				
Ano	Terreno	Área Construída – m ²	Salas de aula	Laboratórios
2007	3.214.676,68	212.779,85	17.684,55	27.812,10
2008	3.215.876,68	226.628,76	16.815,95	28.512,92
2009	3.314.156,84	248.090,80	16.284,44	30.838,35
2010	3.401.514,18	236.824,69	20.518,25	34.870,55
2011	3.598.148,75	286.835,97	22.738,67	40.876,68
2012	3.624.937,79	287.740,04	29.061,48	46.363,16

Relatórios de Gestão 2007-2012

Os dados extraídos dos Relatórios de Gestão (2007-2012) apontam um crescimento em metros quadrados da área construída de 35,37%. Em 2007 a UTFPR apresentava 212.779,85 metros quadrados

construídos e, em 2012 o total de área coberta construída atingiu 287.740,04 metros quadrados. Pode-se visualizar na tabela 13 que a área destinada a salas de aula praticamente dobrou, bem como a quantidade de metros construídos destinados a laboratórios teve um aumento significativo. Dessa forma, apreende-se que a expansão física na UTFPR superou o previsto na proposta de adesão ao Reuni.

3.4 Ampliações previstas para o *campus* de Medianeira

As ampliações previstas para o *campus* de Medianeira tiveram o intuito de implantar outros cursos de graduação além dos cursos superiores de tecnologia existentes. A opção por cursos predominantemente de engenharia foi uma decisão da proposta do Reuni na UTFPR e de acordo com a direção do *campus* Medianeira, foram definidas em conjunto com os *campi*. Mas, se julgarmos pelas mudanças previstas nos cursos ofertados, como vamos observar na tabela 14 de planejamento e na tabela 15 com o que foi efetivado, podemos vislumbrar que essa decisão pode não ter sido realizada de forma coletiva. Nesse viés, Cardoso (2009) afirma que “a adesão da UTFPR ao Reuni se deu praticamente sem nenhuma discussão com a comunidade universitária”. (CARDOSO, 2009, p. 215).

3.4.1 Dimensão acadêmica e administrativa

Em 2007 a UTFPR *campus* Medianeira oferecia: 1 curso pós-médio, 2 cursos técnicointegrados, 8 cursos de tecnologia e 1 curso de

engenharia. A previsão para o Reuni era de implantar 4 cursos de engenharia, 1 curso de licenciatura e 1 um curso bacharelado.

Conforme tabela:

TABELA 14 - Previsão de cursos e vagas						
	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Engenharia de Produção Agroindustrial	88	88	88	88	88	88
Engenharia de Alimentos				88	88	88
Engenharia Ambiental				88	88	88
Engenharia Mecânica					88	88
Bacharelado em Informática					88	88
Licenciatura em Química					88	88
TOTAL	88	88	88	264	528	528

UTFPR, 2009

No decorrer do programa ocorreram algumas alterações na tabela acima. O curso de Engenharia Agroindustrial implantado em 2007 foi substituído em 2009 pelo curso de Engenharia de Produção. O curso de Engenharia Mecânica não foi implantado sendo substituído pelo curso de Engenharia Elétrica, o bacharelado em Informática foi substituído pelo curso de Ciência da Computação.

TABELA 15 - Relação de alunos ingressantes curso/ano							
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Engenharia de Produção Agroindustrial	94	82	78				
Engenharia de Produção				215 ¹⁶	93	98	99
Engenharia de Alimentos				86	90	71	79
Engenharia Ambiental				94	89	72	85
Ciência da Computação					45	88	91
Engenharia Elétrica					49	97	111
Licenciatura em Química							69
TOTAL	94	82	78	270	366	426	534

Fonte: Sistema Acadêmico UTFPR

Pode-se verificar pela tabela 16 que a relação de matrículas curso/ano não atingiu o previsto em 2011 e 2012, pois os cursos de Ciência da Computação e Engenharia Elétrica iniciaram suas atividades somente no segundo semestre de 2011, além disso, a Licenciatura em Química cujas atividades foram previstas também para o primeiro semestre de 2011, só teve início em 2013. Dessa forma, o quantitativo de alunos previsto para 2011 só foi alcançado em 2013 ficando com uma defasagem inicial de 268 alunos.

A evolução quantitativa dos alunos é apresentada na tabela a seguir:

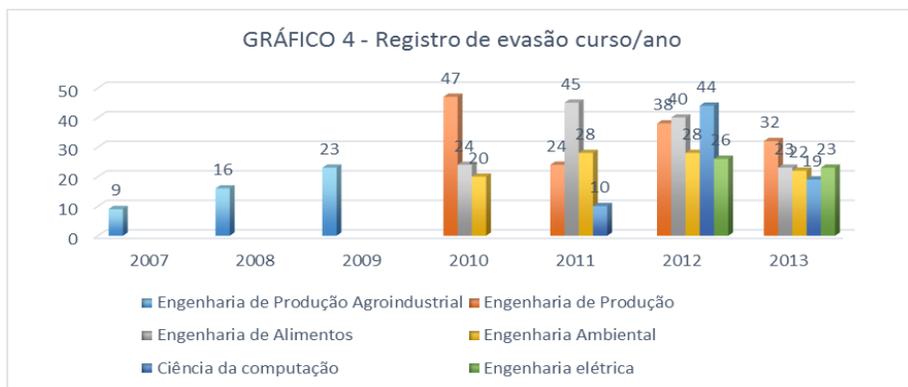
¹⁶ O número alto de alunos ingressantes se refere aos alunos do curso de Engenharia da produção agroindustrial que migraram para o curso de Engenharia da produção.

TABELA 16 - Quantitativo total de alunos matriculados UTFPR - <i>campus</i> Medianeira						
	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Técnico	305	276	303	307	308	297
Tecnologias	989	116	1113	1078	946	923
Bacharelados/licenciaturas	82	136	178	359	599	763
Total	1376	1528	1594	1744	1853	1983

Relatórios de Gestão 2007-2012

Se considerarmos os dados da tabela 14 e, levando em conta a duração média dos cursos de engenharia que é de 5 anos, dessa forma, excluindo os alunos de 2007 teríamos uma previsão média em 2012 de 1500 alunos nos cursos de engenharia, bacharelados e licenciaturas. Porém, como verificamos na tabela 16 o quantitativo de alunos em 2012 atingiu somente 763 alunos.

Essa diferença tem ocorrido, em parte, pelo grande número de alunos desistentes e trancamento de cursos. De acordo com relatório da Diretoria de graduação, no segundo semestre de 2012, por exemplo, ingressaram nos cursos de engenharia um total de 426 alunos, sendo que, ao final desse semestre tiveram 176 desistências e 29 matrículas trancadas.



Fonte: Sistema Acadêmico UTFPR

O índice elevado de evasão¹⁷ em 2012 pode ser justificado pela greve dos professores das universidades federais que teve duração de quase 4 meses. Ainda assim, em outros anos podemos constatar em alguns cursos que o índice é alto. Em 2013, podemos perceber uma leve queda desses índices.

O índice de evasão, ocorre em parte, porque ainda no primeiro ano do curso muitos alunos optam por realizarem novamente a seleção do SISU conseguindo vaga em universidade mais próxima de sua residência, abandonando o curso que realizavam anteriormente. Isso ocorre devido a vários fatores entre eles requisitos da universidade pretendida que muitas vezes não aceitam transferência de alunos cursando o primeiro período, até mesmo por uma questão de inexistência de vaga. De acordo com dados da secretaria acadêmica isso vem ocorrendo com certa frequência. Além disso, mais recentemente, alguns alunos optaram por realizar a seleção novamente reingressando no

¹⁷ O estudo detalhado sobre evasão na UTFPR – Medianeira foi analisado por Magela Reny Fonticela, 2015.

mesmo curso, fazendo reaproveitamento de disciplinas isso facilita a realização de disciplinas nas quais ficaram com dependência melhorando o coeficiente geral e, com um coeficiente mais alto podem participar da seleção do Ciência sem Fronteiras, bem como dos auxílios estudantis ofertados no *campus*, ficando sua condição anterior pendente e sendo considerado como evadido.

Pode-se visualizar pela tabela seguinte que a questão referente ao preenchimento de vagas ociosas também não obteve sucesso.

TABELA 17 - Preenchimento de vagas ociosas - *Campus* de Medianeira

	2009	2010	2011	2012
Vagas ofertadas	33	101	93	110
Vagas preenchidas	1	3	7	21

Relatórios de Gestão 2007-2013

A disponibilização das vagas ociosas é realizada duas vezes por ano desde 2009 por edital lançado pela Reitoria abrangendo todos os *campi* da UTFPR. Apesar, de não ter obtido sucesso, podemos verificar que essa relação vem crescendo no decorrer dos anos. Em 2009 o aproveitamento foi de 3% em relação as vagas disponibilizadas e em 2012 esse número atingiu 19%, representando uma melhora na capacidade do *campus* reaproveitar as vagas ociosas.

Em relação a origem geográfica dos alunos do *campus* de Medianeira, pode-se perceber pela tabela 18 que na maioria dos cursos pelo menos a metade dos alunos é proveniente de outros estados. Esse levantamento foi realizado pela Pró-reitoria de graduação levando em conta os dados do primeiro semestre de 2014.

TABELA 18 – Origem dos alunos da UTFPR <i>campus</i> - Medianeira							
Curso	Medianeira	Outras cidades	Paraná	Outros estados	Total	% Pr	% outros
Ciência da Computação	11	15	26	18	44	59,1	40,9
Engenharia Ambiental	3	19	22	20	42	52,4	47,6
Engenharia de Alimentos	9	15	24	21	45	53,3	46,7
Engenharia de Produção	4	10	14	30	44	31,8	68,2
Engenharia Elétrica	1	25	26	18	44	59,1	40,9
Licenciatura em Química	22	18	40	3	43	93,0	7,0

Fonte: Pró-reitoria de graduação

Esse fator de certa forma contribui para a evasão verificada no *campus* Medianeira, pois a cidade é pequena oferecendo poucas opções de lazer, dessa forma, muitos estudantes não se adaptam desistindo do curso e participando de outro processo seletivo, visando uma universidade mais próxima a seu local de origem.

Em relação a pós-graduação verificamos a implementação de dois mestrados acadêmicos que ocorrem de forma gratuita. A oferta de especialização na UTFPR-Medianeira de forma gratuita ocorre apenas na modalidade EAD, as especializações presenciais são pagas pelos alunos.

O quadro abaixo apresenta a quantidade de cursos de especialização ofertados no *campus* de Medianeira.

TABELA 19 - Pós-Graduação LATO SENSU		
	Número de cursos	Alunos
2007	6	518
2008	7	884
2009	14	319
2010	17	473
2011	17	328
2012	15	540

Relatórios de Gestão 2007-2012

A grande quantidade de cursos de pós-graduação ofertados ocorre devido à oferta na modalidade a distância, desde 2007 a UTFPR participa desse processo. O *campus* de Medianeira possui a coordenação da UAB na UTFPR e oferta atualmente 3 cursos de pós graduação nessa modalidade de ensino: Educação: métodos e técnicas de ensino, Gestão ambiental de municípios e Ensino de ciências, atualmente cada curso é ofertado em 5 polos, quantidade que varia de ano para ano, contabilizando 15 turmas de especialização EAD.

Além dos cursos ofertados em Medianeira a UTFPR tem cursos EAD nos *campi* de Curitiba: Gestão Pública em Municípios e Ensino de Língua Portuguesa e Literatura; Pato Branco: Gestão Pública e Cornélio Procópio: Informática Instrumental Aplicada a Educação. Atualmente a UTFPR oferta seus cursos em polos do Paraná, Santa Catarina, São Paulo e Bahia.

Lembrando que em 2007 o *campus* de Medianeira não ofertava pós-graduação *Stricto Sensu*. E, em 2011, o *campus* passou a oferecer Programa de Pós-graduação em Tecnologia de Alimentos (PPGTA) em parceria com o *campus* de Campo Mourão e, em 2013 o Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Ambientais (PPGTAMB).

TABELA 20 - Relação de alunos - Mestrados			
	2011	2012	2013
PPGTA	10	20	34
PPGTAMB			12

Fonte: Relatório de Gestão 2013

Uma possível comparação das alterações produzidas pelo Reuni nos cursos da UTFPR-Medianeira não é possível, pois até 2007 o *campus* ofertava apenas cursos técnicos e tecnológicos que não entraram na previsão do Reuni. Os cursos de bacharelado, predominantemente de engenharia e licenciatura foram previstos no plano de reestruturação da UTFPR. Em 2007 teve início o curso de Engenharia de Produção Agroindustrial que posteriormente, em 2010 passou a ser Engenharia de Produção e ao que constam os alunos optaram por migrar de curso.

Pode-se se verificar com o Reuni uma expressiva mudança no perfil do *campus* de Medianeira, os cursos técnicos não são mais ofertados, possuindo apenas os alunos remanescentes. Dos 8 cursos de tecnologia ofertados em 2007, apenas 3 continuam com ingresso de alunos novos. Em 2007 a instituição ofertava apenas um curso de

engenharia e, em 2012, cumprindo com o pactuado, oferta 5 cursos de bacharelado e 1 curso de licenciatura.

Vale lembrar que na UTFPR *campus* de Medianeira, não existem departamentos, está prevista sua institucionalização em 2015. Por enquanto os professores são lotados em duas secretarias que se subdividem em núcleos, são elas: secretaria de bacharelados e licenciaturas que engloba os núcleos de ciências biológicas e ambientais, ciências humanas linguagens e arte, de física, de matemática e estatística e de química e, a secretaria de educação profissional e graduação tecnológica que abrange os núcleos de produção e administração, ciência de alimentos, de elétrica, de mecânica e de ciência da computação.

3.4.2 Dimensão administrativa

O quadro de servidores do *campus* teve um aumento de 16 servidores, como apresentado na tabela a seguir

TABELA 21 - Servidores Administrativos - <i>Campus</i> De Medianeira		
	2007	2012
Servidores	80	96

Fonte: COGERH – Medianeira

Considerando o número total de alunos que corresponde a 1.983, temos uma relação de 20 alunos por servidor. Essa relação aumentou em relação a 2007 quando o número correspondia a 17 alunos por servidor. Ao contabilizar o número total de servidores em 2012 precisamos levar em conta que dos 96 servidores ativos 24 são provenientes de cargos

extintos e se encontram em desvio de função, no entanto, sem receber a remuneração para o cargo que ocupam.

A tabela 22 quantifica os docentes em 2007 e 2012, percebe-se que em 2007 mesmo com um curso superior em funcionamento o *campus* só contava com professores efetivos da carreira de ensino básico técnico e tecnológico.

TABELA 22 - Quantitativo de docentes em Medianeira		
	2007	2012
Docentes efetivos - EBTT	92	89
Docentes efetivos - Ensino superior	0	53
Total de efetivos	92	142
Docentes contratados	20	23
Total geral	112	165

Fonte: COGERH - Medianeira

Se, a previsão inicial fosse confirmada, o *campus* de Medianeira teria mais de 2.500 alunos, considerando os cursos de tecnologia, em 2012. Mas, como podemos observar esse número atingiu pouco mais de 1980 alunos. Dessa forma, o aumento do número de alunos atingiu 44% e o aumento relativo do número de professores chegou a 47%. Em 2007 a relação aluno/ professor era de 12,7 e ao final do período, 2012, pode-se verificar uma RAP de 12.

Porém, ao considerarmos apenas os cursos de bacharelado e licenciatura, que fundamentalmente foram os pactuados no acordo do Reuni, podemos observar que em 2007 apresentavam 82 alunos e em

2012 são 763 alunos. Por essa ótica a expansão foi expressiva. Mas, como vimos anteriormente não atingiu o previsto.

Dessa forma, podemos verificar que a precarização docente prevista nos moldes da reforma não se concretizou na UTFPR – *campus* Medianeira, isso se deu pois 3 dos cursos previstos para início em 2011 foram postergados sendo que dois deles para o segundo semestre de 2011 e um para o primeiro semestre de 2013, além disso, podemos considerar índice elevado de evasão.

Mas, em algumas universidades como é o caso da Universidade Federal de Sergipe (UFS) a realidade é outra, a análise de Silva, Freitas e Lins (2013) pode ser considerada na contramão do processo, pois compreende a RAP de 18 alunos por professor, prevista no Reuni, como algo a ser atingido no sentido de reduzir a relação de alunos por professor, já que a universidade contava em 2006 com uma RAP de 22,8. Nessa situação podemos verificar que a universidade já atingia a meta do Reuni.

O Reuni tinha como grandes metas para as Universidades: alcançar ao final de 2012 a proporção de 18 alunos por professor e elevar a taxa de sucesso na graduação (diplomados) em 90%. Na UFS, em 2006, o indicador era de 22,8 alunos por professor e, em 2012, tem-se uma média de 22,4 alunos por professor. Assim, pode-se verificar que a meta estipulada (18 alunos por professor) na proposta Reuni/UFS ainda não foi alcançada, necessitando que sejam contratados mais professores para atingir o patamar desejado (SILVA, FREITAS e LINS, 2013, p.158)

O mesmo ocorre na Universidade Federal Fluminense (UFF), para Gregório, Rodrigues e Mancebo (2012) cuja evolução do número de matrículas de graduação na UFF é superior ao incremento no quadro de pessoal docente. “[...] a expansão das matrículas e o aumento no número de concluintes ocorre com intensificação do trabalho docente, já que a relação de alunos de graduação por professor sofreria um acréscimo de 58%, mesmo considerando as novas contratações.” (GREGÓRIO, RODRIGUES e MANCEBO, 2012, p.1003). De acordo com os autores a RAP aumentou de 11,36 em 2007 para 18 em 2012.

3.4.3 Expansão física para o *campus* de Medianeira

Para o *campus* de Medianeira foi previsto um aporte financeiro para edificações de R\$ 3.097.017,00 para construção de 3.597m². E, de R\$ 4.900.000,00 para investimento em equipamentos e material permanente.

Medianeira	Terreno	Área construída	Salas de aula	Laboratórios
2007	72.600	26.087,11	1.853,91	2.525,30
2008	73.800	26.353,70	1.853,91	2.525,30
2009	99.480,16 ¹⁸	26.767,70	1.890,30	2.599,30
2010	99.480,16	26.767,70	1.890,30	2.599,30
2011	99.480,16	27.313,70	1.890,30	2.599,30

¹⁸ O aumento em m² de terreno em 2008 e 2009 são provenientes de doação da prefeitura municipal de Medianeira à UTFPR.

2012	99.480,16	32.053,12	2.157,00	4.213,30
------	-----------	-----------	----------	----------

Relatórios de Gestão 2007-2013

Na tabela 23 pode-se constatar que foram construídos um total de 5.966 m²o superando o previsto em 2.300 m². O valor recebido pelo Reuni contabilizou 5.400.000,00 para edificações e R\$ 5.700.000,00 para equipamentos. O valor foi maior que o previsto, pois os recursos foram redistribuídos pela reitoria entre os *campi* da UTFPR, conforme a necessidade e o cumprimento das metas pactuadas em cada *campus*.

Com os recursos do Reuni foram construídas 5 salas de aula com uma metragem maior, com capacidade para atender 100 alunos. Porém, apenas duas dessas salas são utilizadas com turmas de alunos em dependência, vale acrescentar que mesmo assim vários alunos ficaram sem cursar a dependência por falta de vaga. Essas turmas eram anteriormente atendidas na modalidade EAD, porém sem muito sucesso e devido a reclamações dos alunos por conta da dificuldade de compreender o conteúdo, optou-se pela formação dessas turmas. Como essa tentativa é nova não temos condições de avaliá-la, o fato é que se o aluno não teve condições de compreender o conteúdo em uma turma com 30 alunos, ou menos, como é a realidade das turmas regulares da UTFPR, dificilmente o fará com o triplo dos alunos em sala ou, como tentativa anterior de forma não presencial.

As salas construídas em formato maior com tablado e capacidade para atender aproximadamente 100 alunos não estão sendo utilizadas para aulas regulares, pois a reestruturação curricular efetuada pela UTFPR não desenvolveu todas as possibilidades do Decreto 6.096/2007 atendendo somente algumas premissas. Dessa forma, não foi efetuada a

questão de junção de turmas em componentes curriculares que de acordo com as Diretrizes do Reuni não necessitam de baixa relação professor/aluno.

Pelo constado nos relatórios de gestão da UTFPR e na fala dos dirigentes do *campus* de Medianeira o Reuni foi efetivado da forma como foi previsto: as obras foram concluídas, as vagas docentes e administrativas foram contratadas e a quantidade de cursos previstos, com alguns ajustes, foram efetivados, bem como as vagas foram disponibilizadas.

Outro fato que se observa devido a recente transformação em universidade, principalmente no *campus* de Medianeira, que foi o primeiro *campus* criado, são os resquícios do Cefet, que podem ser facilmente identificados em conversas com professores e com servidores com mais tempo de casa. O *campus*, apesar de não ofertar mais cursos técnicos, ainda guarda muito de um Centro Federal de Educação, muitos ainda o denominam escola. Essa visão impregnada de ideais de escola técnica ainda persiste na Universidade.

No desenvolvimento da pesquisa podemos constatar que a política de expansão e reestruturação da UTFPR foi pautada nas seguintes questões: a reestruturação pedagógica dos cursos de graduação com a flexibilização das estruturas curriculares, através da redução do número de pré-requisitos e de disciplinas obrigatórias e o aumento do número de disciplinas optativas; o incentivo a utilização das tecnologias educacionais, através da disponibilização de carga horária em EAD nos cursos presenciais e a mobilidade estudantil entre IES públicas e/ou privadas operacionalizando mais uma possibilidade de diluição das fronteiras entre público e privado na política educacional.

Presenciamos ao longo do desenvolvimento dessa dissertação que a elaboração das políticas educacionais para a educação superior passou por um processo de reestruturação garantindo a continuidade dessas políticas ao longo dos últimos governos e que culminaram com o decreto do Reuni apontando para o aprofundamento da questão da heteronomia na educação superior. Nesse sentido, Lima pontua que

A proposta de diversificação dos cursos de graduação, apresentada pelo Reuni não constitui, entretanto, nenhuma novidade, mas sim a atualização das políticas elaboradas pelo Banco Mundial para os países da periferia do capitalismo que expressam a concepção de educação para estes países: adaptação e difusão de conhecimentos (LIMA, 2009, p. 4).

Dessa forma, o desenvolvimento de políticas compensatórias e heteronômicas para a educação superior não devem ser consideradas exclusividades de determinados governos, mas fazem parte de um movimento mundial de manutenção do sistema capitalista.

Considerações Finais

Este trabalho se propôs a analisar as concepções e finalidades do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (Reuni), bem como visualizar a sua implementação na UTFPR e no *campus* de Medianeira.

Para isso, partiu-se do entendimento de que vem sendo realizado um movimento de adequação das esferas educacionais ao sistema produtivo articuladas com o processo de mundialização e reestruturação do capitalismo. E o ensino superior não está imune a essas mudanças que ocorrem em âmbito mundial e, para efetuar-las foram realizadas várias alterações na legislação pertinente que expressam as novas demandas e papéis das universidades.

Nesse viés, este trabalho buscou analisar, de modo mais específico: a) as mudanças estruturais e o contexto das políticas educacionais para o ensino superior a partir da década de 1990; b) as alterações implementadas na educação superior, o processo político de construção do decreto 6096/2007; c) e o processo de implementação do Reuni no âmbito da UTFPR, identificando e avaliando o contexto e o desenvolvimento do programa na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – *Campus* Medianeira.

No percurso da pesquisa, buscou-se, inicialmente, contextualizar as transformações emanadas da reconfiguração do papel do Estado e do

processo de mundialização do capital e suas implicações para as políticas educacionais, que vem impactando as universidades públicas, em especial a partir da década de 1980, promovendo um discurso que vislumbra a necessidade dessa instituição se adequar aos novos preceitos do capital, tendo a ciência, o conhecimento e a inovação tecnológica como estratégia para a superação do atraso no desenvolvimento econômico.

As reformas realizadas na educação brasileira procuraram se adequar aos critérios de “racionalidade”, “eficiência”, “flexibilidade” e “valorização” da função do Estado enquanto avaliador e regulador do sistema de ensino. Todo esse processo vem modificando sistematicamente a identidade das universidades que passam a atuar em um referencial cada vez mais economicista. Materializando a construção de universidade pautada por resultados e com maior articulação entre os sistemas educativos e o setor produtivo. Dessa forma, a universidade deve ser flexível, empreendedora e inovadora, garantindo a “empregabilidade” e desenvolvendo pesquisas voltadas ao “desenvolvimento econômico”.

Essas alterações objetivam naturalizar as diferenças individuais, instituindo um sistema meritocrático responsabilizando os indivíduos pela sua formação, principalmente ao introduzir sistemas formativos flexíveis onde o aluno deve escolher qual deve ser a base de sua formação. Incorporam os conceitos da administração de empresas que consideram mais a forma de funcionamento e organização do que as finalidades sociais da educação e, conseqüentemente ampliam as influências das empresas na educação superior no tocante a formação profissional, produção de conhecimento e produção de bens e serviços acadêmicos.

O Reuni, implantado no governo Lula, se apresentou como a principal ação política de expansão das universidades públicas federais

após um longo período de sucateamento, investindo em infraestrutura e contratação de docentes e técnicos administrativos. Com essa justificativa, introduziu metas de desempenho para as IFES e, em contrapartida, ofereceu um acréscimo de recursos orçamentários. Dentre as metas do Reuni, destacam-se: redução da evasão e elevação das taxas de conclusão para 90%; aumento do número de alunos por professor; ocupação de vagas ociosas e expansão de novas vagas; ampliação da mobilidade estudantil com vistas e internacionalização; revisão da estrutura acadêmica e diversificação das modalidades de graduação.

Pôde-se constatar que além da questão gerencial, que vislumbra a universidade como cumpridora de acordo de metas, observa-se uma intervenção na autonomia didática pedagógica da universidade. Pois, uma das diretrizes do Reuni é a reestruturação curricular com a revisão da estrutura acadêmica, a reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem. Essa reestruturação curricular é pautada na “flexibilização”, possibilitando ao aluno a escolha de seu itinerário formativo, bem como, a introdução dos bacharelados interdisciplinares.

Nesse sentido, verifica-se um conjunto de medidas adotadas pelas Universidades buscando se adequar aos objetivos do Reuni. Essas medidas implicam alterações na gestão das universidades, com vistas a adequação dos critérios de “racionalidade”, “eficiência” e “flexibilidade”. Implicando em uma postura mais gerencialista da universidade onde a precarização da função docente surge como locus ganhando força no redimensionamento curricular e na ampliação do número de alunos por professor.

Nesse viés, pôde-se perceber que a implementação do Reuni ocasionou muitos problemas em várias universidades como: a falta de verbas para se concluir as obras previstas, bem como, a falta de planejamento da universidade na questão do gerenciamento dos recursos e dos cursos previstos na adesão ao Reuni

[...] em decorrência dos atrasos na execução e conclusão das obras de infraestrutura, as condições de oferta dos cursos vêm apresentando limitações estruturais sérias. [...] os cursos vêm sendo submetidos a situações-limite de funcionamento, com as atividades de várias turmas ocorrendo em escolas da rede municipal de ensino e até mesmo havendo aulas em palhoças (ARAÚJO, 2010, p. 229).

Analisando a questão do Reuni na UTFPR, pode-se perceber que ela ocorreu praticamente na contramão das outras universidades, pois as obras de infraestrutura previstas foram realizadas, não ocasionando, dessa forma problemas com falta de estrutura. Porém, apesar da universidade ter cumprido, também, no que diz respeito a abertura de vagas pactuadas e, em alguns anos chegando a ofertar mais vagas do que o previsto, a demanda de alunos prevista para o Reuni ficou muito longe de ser atingida.

Em relação ao planejamento do Reuni percebeu-se que este ocorreu no âmbito da reitoria da universidade, mas sem que isso se refletisse em manifestação de resistência por parte dos *campi*. Como verificamos, algumas alterações foram realizadas no desenvolvimento do programa, no *campus* de Medianeira, por exemplo, alguns cursos previstos na proposta do Reuni foram substituídos ou tiveram seu início

postergado isso se deu por uma readequação do planejamento por parte do *campus* em acordo com a reitoria.

Com o Reuni a UTFPR ampliou em 152% o número de cursos e em 363% o número de vagas na graduação, os cursos foram semestralizados padronizando-se as vagas ofertadas para 44 por semestre. No que diz respeito a evolução das matrículas, não ocorreu conforme o previsto. O pactuado inicialmente seria uma ampliação de aproximadamente 633%, mas em 2012 constatamos que a ampliação no número de alunos matriculados atingiu somente 309%.

A relação alunos diplomados prevista e efetivada também não foi alcançada, essa relação foi gradualmente ampliada estando previsto para o final de 2012 a meta de 1638 alunos diplomados, porém atingiu-se somente 660 alunos.

Em relação a contratação de docentes constatou-se que ocorreu conforme o previsto. Dessa forma, verificamos que o quantitativo de docentes aumentou em 53% enquanto que o dos alunos aumentou em 62%. Com isso, a UTFPR ficou aquém da meta pactuada de 28 alunos por professor, não atingindo sequer a RAP de 18 preconizados pelo programa. Alcançando em média uma RAP de 12 alunos por professor, isso levando em conta todos os alunos, inclusive dos cursos técnicos e superiores de tecnologia não contemplados na expansão do Reuni. Vimos no capítulo 3 que não temos como fazer essa separação entre professores de bacharelados e licenciatura e professores de cursos superiores de tecnologia ou mesmo de cursos técnicos em função das particularidades na trajetória desta instituição - sua transformação em universidade a partir de um Centro Federal de Educação Tecnológica.

Apesar da tão propalada precarização docente não ter se efetivado na UTFPR, pôde-se constatar que os esforços da universidade para esse fator foram no sentido de concretização e que não foi efetivada pelo número de alunos não ter sido atingido devido a desistências no decorrer do curso e em alguns por não ter preenchido as vagas disponibilizadas. Além disso, o caso da UTFPR é típico pois a universidade oferece além dos cursos de graduação, cursos técnicos e tecnológicos, possuindo duas carreiras de professores. Pode-se perceber com isso que, como a universidade alterou seu foco para cursos de bacharelado e licenciatura, de certa forma os professores da carreira do ensino básico e tecnológico e que também atuam no ensino superior contrabalançam essa equação. Pois sem eles teríamos uma RAP próximas as metas gerais do Reuni de 15 alunos por professor.

No *campus* de Medianeira, por exemplo, mesmo possuindo professores de duas carreiras do ensino básico técnico e tecnológico e de ensino superior essa divisão na prática não ocorre, principalmente em relação aos cursos superiores de tecnologia e aos bacharelados. Dessa forma, a precarização do trabalho docente na forma de mais aulas e mais alunos por professor não ocorreu, no âmbito da UTFPR.

No que concerne à expansão efetivada no *campus* de Medianeira constatou-se que a mesma seguiu a tendência observada na UTFPR, ou seja, cumpriu-se o pactuado em relação a estrutura física, implementação de cursos, disponibilização de novas vagas na graduação e

contratações de docentes e de servidores, porém o número de alunos previstos não foi alcançado. Ressalta-se que a implementação de cursos ocorreu de forma gradativa e em alguns casos, Ciência da

Computação e Engenharia Elétrica, foi postergada em um semestre e no caso da Licenciatura em Química em dois anos.

A pesquisa evidenciou na UTFPR como um todo, mas principalmente no *campus* Medianeira uma alteração significativa nos cursos oferecidos. Em 2007, o *campus* ofertava apenas cursos técnicos, cursos de superiores de tecnologia e um curso de bacharelado, ao final de 2013, verificou-se a oferta de dois cursos superiores de tecnologia, cinco cursos de bacharelado e um curso de licenciatura.

No que concerne a reformulação curricular podemos perceber que a reformulação efetivada na UTFPR foi em função de facilitar a mobilidade estudantil, no sentido interno e externo. A reformulação curricular ocorreu com a readequação dos currículos através da redução do número de pré-requisitos e de disciplinas obrigatórias e o aumento do número de disciplinas optativas, bem como do uso das tecnologias educacionais, disponibilizando carga horária semipresencial nos cursos presenciais. Foi possível verificar que a flexibilização curricular não teve impacto na diminuição da evasão na UTFPR, tal como foi proposto pelas diretrizes do Reuni.

Apesar da UTFPR não ter atingindo as metas a que se propôs no tocante ao número de alunos, evidenciou-se durante a pesquisa que a universidade foi uma exceção, talvez por ser uma instituição nova que precisou consolidar as bases de universidade durante o percurso do Reuni. E, que se a RAP de 28 alunos por professor prevista no acordo entre a UTFPR e o Ministério da Educação tivesse sido alcançada estaríamos apresentando um quadro de concretização da precarização do trabalho docente.

Uma análise mais profunda do sentido da UTFPR no Estado do Paraná e sua metamorfose de CEFET para UTFPR deverá fazer parte de nossas futuras pesquisas, pois não pudemos verificar se as modificações implantadas com o Reuni ocasionaram alterações estruturais na natureza e identidade da instituição. Ao que tudo indica os processos de consolidação da universidade e de implementação do Reuni se confundem com o ideário pedagógico da instituição. Nesta dissertação, foi possível compreender as alterações mais gerais na UTFPR ocasionadas pelo Reuni e as alterações pedagógicas, infraestrutura, relação de alunos por professor e relação de alunos por docente.

Pôde-se constatar que está em curso uma profunda reconfiguração da formação profissional e do trabalho docente realizado nas universidades federais brasileiras. Operacionalizada pela diversificação das modalidades da graduação e de itinerários formativos que criam as bases para a fragmentação e aligeiramento da formação atingindo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Referências

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO. **Pleno discute repactuação orçamentária do Reuni e distribuição de recursos da assistência estudantil.** 21 de agosto de 2009. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/?p=1672>. Acesso em: 30 de abril de 2020.

ANDRADE, Diego César Terra de; CASTRO, Conrado Gomide de; CAPPELLE, Mônica Carvalho Alves. A gestão pública e o Reuni: entre o social e o gerencial. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações, v. 9, n. 2, p. 154-170, ago./dez. 2011.

ARAUJO, Maria Arlete Duarte de; PINHEIRO, Helano Diógenes. Reforma gerencial do Estado e rebatimentos no sistema educacional: um exame do Reuni. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 647-668, out./dez. 2010.

ARAUJO, Rhoberta Santana de. **A implantação do Reuni na Universidade Federal do Pará: um estudo de caso do *campus* universitário de Altamira.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação), UFPA, Belém, 2011.

BARREYRO, Gladys Beatris; ROTHEN, Jean Carlos. **SINAES contraditórios:** considerações sobre a elaboração e implantação do sistema nacional de avaliação da educação superior. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 96. Ed. Especial, p. 955-977, out. 2006.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história.** 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BOITO JUNIOR, Armando; BERRINGER, Tatiana. Classes sociais, neodesenvolvimentismo e política externa nos governos Lula e Dilma. **Revista de Sociologia e Política**, v. 21, nº 47, p. 31-38 set. 2013.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernandez. Educação Superior no Brasil e as políticas de expansão de vagas do Reuni: avanços e controvérsias. **Educação: teoria e prática** – v. 22, n. 39, p. 117-138, jan/abr. 2012.

BRASIL. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012**. Relatório da comissão constituída pela Portaria nº 126/2012. Brasília.

http://www.andifes.org.br/wpcontent/files_flutter/1361475592UFMT_-_Maria_Lucia_Neder_-_Relatorio_Reuni.pdf. 2012. Acesso em: 04 mar. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **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, 2007. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em: 04 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 582, de 14 de maio de 2008**. Institui critérios para concessão de bolsas de pós-graduação previstas no Reuni. Publicada no DOU de 15/05/2008.

<http://www.unb.br/administracao/decanatos/dpp/legislacao/PORTARIA%20M%20EC%20No%20582.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2021.

BRASIL. Centro de gestão e estudos estratégicos. **Fundo verde e amarelo. Programa de estímulo à interação universidade empresa para apoio a inovação**. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: Reuni 2008** – Relatório de Primeiro Ano. Brasília: Mec / Sesu / Difes, 2009. 17 p. Disponível em: <http://Reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-Reuni>. Acesso em: 14 mar. 2021.

BRUNO, Lúcia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 48, p. 545-562, set./dez. 2011.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Mãos à obra, Brasil: proposta de governo**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 1994.

CARDOSO, Osney Marcos. **Gestão democrática na Universidade Federal Tecnológica do Paraná**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2009.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. **A política pública para a educação superior no Brasil (1995-2008) ruptura e/ou continuidade**. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências Econômicas) - Departamento de Instituto de Economia, UNICAMP, Campinas, 2011.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Política para o ensino superior no Brasil: ruptura e continuidade nas relações entre público e privado. In: SILVA JUNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de; MANCIBO, Deise (Org.). **Reforma universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas: Alínea, p.125-139, 2006.

CARVALHO, Cristina Helena de Almeida. O PROUNI no governo LULA e o jogo político. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, Especial, p. 979-1000, out. 2006.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **Educação superior no Brasil: reestruturação e metamorfose das universidades públicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CHARLE, Christophe; VERGER, Jacques. **História das universidades**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

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

CHAUÍ, Marilena. A universidade operacional. **RAIES**, v. 4, n. 3, p. 3-8, 1999.

CHAUÍ, Marilena. A Universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003.

CHAVES, Vera Lucia Jacob; CABRITO, Belmiro Gil. **Políticas públicas de financiamento e acesso na educação superior do Brasil e de Portugal – diferenças e convergências**. XI Congresso Luso afro-brasileiro de ciências sociais – Diversidades e (des)igualdades. Salvador, 2011.

CHAVES, Vera Lucia Jacob; MENDES, Odete da Cruz. Reuni – o contrato de gestão na reforma da educação superior pública. **ANPAE**, 2009. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2009/352.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2020.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; LIMA, Rosângela Novaes; MEDEIROS, Luciene Miranda. Reforma da educação superior brasileira - de Fernando Henrique Cardoso a Luiz Inácio Lula da Silva: políticas de expansão e privatização da educação superior brasileira. XII Seminário Nacional Universitatis/BR. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. XII Seminário Nacional Universitatis/BR, 2006, Campo Grande, 2006.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Política de gestão e financiamento da expansão das universidades federais via precarização do trabalho docente. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; SILVA JUNIOR, João dos Reis. (Org.) **Educação superior no Brasil e diversidade regional**. Belém, PA: EDUFPA, p.67-88, 2008.

CHIAVENATO, Idalberto. **Teoria geral da administração**. 8ª edição. Rio de Janeiro: *Campus*, 2011.

CORBUCCI, Paulo Roberto. **Avanços, limites e desafios das políticas do MEC para a educação superior na década de 1990**: ensino de graduação. Texto para discussão 869, IPEA, p. 1-37, mar. 2002.

CUNHA, Luiz Antonio. O ensino superior no octônio de FHC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, abril, 2003: Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 12/01/2014. Acesso em: 10 de fev. de 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DOURADO, Luis Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a Educação Superior no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, setembro/2002.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas de expansão da educação superior no Brasil e a modalidade EAD. In: MANCEBO, Deise; SILVA JUNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira. (org). **Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. Campinas, São Paulo: Alínea, p. 97-115, 2008.

FALEIROS, Vicente de Paula. **O que é política social**. São Paulo: Coleção Primeiros Passos, 2006.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: AlfaOmega, 1975.

FERREIRA, Suely. **A universidade do século XXI: concepções, finalidades e contradições**. 2009. 303 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

FERREIRA JUNIOR, Amarilio; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 335-355, set./dez. 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? **Trabalho, Educação e Saúde**, n. 1, p.45-60, 2003.

FIORI, José Luís. **O cosmopolitismo de cócoras**. Estudos Avançados; v. 14, n. 39, p. 21-32, agos. 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA Maria; RAMOS, Marise Nogueira. **Educação Profissional e Desenvolvimento**. In. UNESCO. Internacionl Handbook of Education for Changing World of Work. Bom, Germany, UNIVOC, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, p. 235 – 274, jan./abr. 2011.

GOMES, Alfredo Macedo. As reformas e políticas da educação superior no Brasil: avanços e recuos. In: MANCEBO, Deise; SILVA JUNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira. (org). **Reformas e políticas:**

educação superior e pós-graduação no Brasil. Campinas, São Paulo: Alínea, p.23-51, 2008.

GREGÓRIO, José Renato Bez de; RODRIGUES, Viviane de Souza; MANCEBO, Deise. **Quando o Reuni aderiu à universidade.**

Perspectiva, Florianópolis, v. 30, n. 3, p. 987-1009, set./dez. 2012.

GUIMARÃES, André Rodrigues; MONTE, Emerson Duarte; FARIAS, Laurimar de Matos. **O trabalho docente na expansão da educação superior brasileira:** entre o produtivismo acadêmico, a intensificação e a precarização do trabalho. *In:* UNIVERSITAS/Br. Expansão da Educação Superior e da Educação Profissional: tensões e desafios. Natal, RN: Anais do XXII Seminário Nacional UNIVERSITAS/Br, p. 403-420, 2014.

HAM, Christopher; HILL Michael. **O processo de elaboração de políticas no estado capitalista moderno.** Londres: Harvester Wheatsheaf. Tradução: Renato Amorim e Renato Dagnino, 1993.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna.** São Paulo: Loyola, 1994.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, v. XXI, nº 55, p.30-41, nov.2001.

IANNI, Octávio. **A sociedade global.** Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S/A, 1992.

IANNI, Octavio. **Teorias da globalização.** 14ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

JANTSCH, Ari Paulo. Mercadorização, formação, universidade pública e pesquisa crítico emancipatória: em tempo de realização plena do conceito capital. *In:* OLIVEIRA, João Ferreira; CATANI, Afrânio Mendes; SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Educação superior no Brasil: em tempos de internacionalização.** São Paulo: Xamã, 2010. p. 55-75.

LEHER, Roberto; LOPES, Alessandro. **Trabalho docente, carreira, autonomia universitária e mercantilização da educação.** In: Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil. MANCIBO, Deise; SILVA JR, João dos Reis (org). Campinas, SP: editora alínea, 2008.

LEITE, José Carlos Corrêa (org.). **UTFPR: uma história de 100 anos.** Curitiba: UTFPR, 2010.

LIMA FILHO, Domingos Leite. A universidade tecnológica e sua relação com o ensino médio e a educação superior: discutindo a identidade e o futuro dos CEFETs. In: LIMA FILHO, Domingos Leite; TAVARES, Adilson Gil (org). **Universidade tecnológica: concepções, limites e possibilidades.** Curitiba: SindoCEFET-PR, 2006. p. 17-59.

LIMA, Kátia. **Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula.** São Paulo: Xamã, 2007.

LIMA, Kátia. Contrarreforma da educação nas universidades federais: o Reuni na UFF. **Universidade e Sociedade**, Brasília, n. 44, p. 147-157, jul. 2009. Disponível em:
http://www.aduff.org.br/especiais/download/20090917_contra-reforma.pdf. Acesso em: 20/10/2020.

LIMA, Lícínio C; AZEVEDO, Mario Luis Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. O processo de Bologna, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. **Avaliação**, Campinas, SP, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008.

MANCIBO, Deise. Trabalho docente na educação superior brasileira: mercantilização das relações e heteronomia acadêmica. **Revista Portuguesa de Educação**, n. 23(2), p. 73-91, 2010.

MANCEBO, Deise, Olgaíses; MAUÉS; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Crise e reforma do Estado e da universidade brasileira: implicações para o trabalho docente. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 37-53, 2006.

MARIZ, Thompson Fernandes. **Reuni: para onde caminha a universidade?** Campina Grande PB, 2007. Disponível em: http://www.ufcg.edu.br/prt_ufcg/Reuni/artigo_thompson. Acesso: 09 de maio 2014.

MELLO, Alex Bolonha Fiúza de. et al. **Reuni: reestruturação e expansão das universidades federais: Diretrizes gerais.** Documento Elaborado pelo Grupo Assessor nomeado pela Portaria nº 552 SESu/MEC, de 25 de junho de 2007, em complemento ao art. 1º §2º do Decreto Presidencial nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Brasília, 2007.

MÉSZÁROS, István. Trad. Isa Tavares. **Educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MORAES, Karine Nunes de; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. A produção do conhecimento no contexto das políticas de expansão da educação superior no Brasil pós-LDB/1996: uma síntese. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 1, p.119-132, 2014.

MORAIS, Lécio; SAAD-FILHO, Alfredo. Da economia política a política econômica: o novodesenvolvimentismo e o governo Lula. **Revista de Economia Política**, v. 31, n. 4 (124), p. 507527, out./dez. 2011.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Prefácio. In: Contra-reforma na educação superior. LIMA, Kátia. **Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula.** São Paulo: Xamã, 2007, p. 1316.

NISHIMURA, Shin Pinto. **A precarização do trabalho docente como necessidade do capital: um estudo sobre o Reuni na UFRGS**. 2012. 139 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós Graduação em Educação, Departamento de Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

O'DONNELL, Guilherme. Anotações para uma teoria do Estado. **Revista de Cultura e Política**. CEDES, São Paulo, n. 3, p. 1-39, 1981. Disponível em: <http://www.ige.unicamp.br/site/aulas/138/ANOTACOES_PARA_UM_A_TEORIA_DO_ESTADO_ODONNELL.pdf>. Acesso em: 22 de setembro de 2020.

OFFE, Claus. Problemas estruturais do Estado capitalista. Tradução de Bárbara Freitag. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

OLIVEIRA, Francisco de. A face do Horror. In: SILVA JUNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar(org). **Novas faces da educação superior no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, João Ferreira de. **A reestruturação da educação superior no Brasil e o processo de metamorfose das universidades federais: o caso da Universidade Federal de Goiás (UFG)**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2000.

OLIVEIRA, João Ferreira de; *et al.* A reforma da Educação Superior e os mecanismos de parceria público-privada. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 323-348, jul./dez. 2005.

OLIVEIRA, João Ferreira de; MORAIS, Karine Nunes de MORAIS; DOURADO, Luiz Fernandes. **Organização da educação escolar no Brasil na perspectiva da gestão democrática**: sistemas de ensino órgãos deliberativos e executivos, regime de colaboração, programa, projetos e

ação. Políticas e Gestão na Educação. 2009.
http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4sala_politica_gestao_escolar/pdf/texto2_2.pdf. Acesso em: 10 de set. 2020.

OLIVEIRA, João Ferreira. Os papéis sociais e a gestão das universidades federais no Brasil. **XXVI Simpósio da ANPAE**. Comunicação oral. Recife, 2013. Disponível em:
<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/joaoFerreira-ComunicacaoOralin.pdf> Acesso em: 30 de setembro de 2020.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. Ciência e tecnologia no governo Lula: a inovação do mesmo. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org). **Reforma universitária do governo Lula: reflexões para o debate**. São Paulo: Xamã, 2004. p.73-89.

OTRANTO, Célia Regina. A reforma da educação superior do governo Lula: da inspiração a implantação. In: SILVA JUNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de; MANCEBO, Deise (org). **Reforma universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas. São Paulo: Editora Alínea, 2006. p.43-58.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2000.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2001.

PEREIRA, Luis Carlos Bresser. Estratégia Nacional e Desenvolvimento. **Revista de Economia Política**, v. 26, nº 2 (102), p. 203-230 abril/jun. 2006.

POPKEWITZ, Thomas S. Trad. Beatriz Affonso Neves. **Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. **Decreto Nº 7.485, de 18 de Maio de 2011**. Legislação federal. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7485.htm. Acesso em: 10 de outubro de 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 401-422, set. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 04 de jun de 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. Reforma da educação profissional: contradições na disputa por hegemonia no regime de acumulação flexível. **Trab. Educ. Saúde**, v. 5 n. 3, p. 545-558, nov.2007/fev.2008.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RIBEIRO, Jorge Luiz Lordelo de Sales. A **avaliação como uma política pública**: aspectos da implementação do SINAES. *In*: LORDELO, Jose Albertino Carvalho; DAZZANI, Maria Virgínia. (orgs). Avaliação educacional: desatando e reatando nós. Bahia: UFBA, 2009, p. 5784.

RIOS, Mônica Piccione Gomes; CALDERÓN Adolfo Ignacio; SOUSA, Klinger Luiz de Oliveira. A educação superior em pauta: desafios em tempo de SINAES. **EccoS – Rev. Científica**, São Paulo, n. 29, p. 81-96, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71524734005>. Acesso: 25 de setembro de 2020.

RISTOFF, Dilvo. Educação Superior no Brasil 10 anos pós LDB: da expansão à democratização. *In*: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília. (org). **Educação Superior no Brasil 10 anos pós LDB**. Brasília – DF: INEP, 2008, p. 39-50.

ROTTA, Mariza; SANTOS, Cristiana Bezerra dos; BRASIL, Giseli Baranoski. **Uma análise sobre a educação à distância como instrumentos de políticas educacionais voltadas para a formação de professores**. Actualidades investigativas en educación, v. 14, n. 1, p. 236-255, 2014.

SAMPAIO, Helena. O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. **Revista Ensino Superior Unicamp**, Campinas, SP, n. 4, p. 28-43, out. 2011/jan. 2012.

SAMPAIO JUNIOR, Plínio de Arruda. **Desenvolvimentismo e neodesenvolvimentismo**: tragédia e farsa. *Serv. Social e Sociedade*, São Paulo, n. 112, p. 672-688, out./dez. 2012.

SANTOS, Boaventura de Souza; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A universidade no século XXI**: para uma universidade nova. 2008. Disponível em:
<http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf>.
Acesso: em 10 de fev. de 2020.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Expansão do ensino superior: contexto, desafios e possibilidades. **Avaliação**, Campinas, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. Ensino superior em tempos de adesão programática. *In*: MORAES, Maria Célia Marcondes de (org.).

Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.129-150.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente**. São Paulo: Cortês, 2009.

SICSÚ, João; PAULA, Luiz Fernando de; MICHEL, Renaut. Por que novo desenvolvimentismo? **Revista de Economia Política**, São Paulo, v. 27, n. 4, p.507-524, out/dez. 2005. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010131572007000400001&script=sci_arttext. Acesso em: 15 set. 2020.

SILVA, Hellen Cristina Xavier da (et al). Produção de conhecimento e neoliberalismo: as mudanças na universidade pública. *In*:

UNIVERSITAS/Br. Expansão da Educação Superior e da Educação Profissional: tensões e desafios. Natal/RN: Anais do XXII Seminário Nacional Universitas/Br, 2014, p. 508-522.

SILVA, José Carlos da; ROSÁRIO, Maria José Aviz. **O pensamento tecnocrático e autoritário na educação brasileira**. Disponível em:

<http://www.uninove.br/PublishingImages/Mestrados%20e%20Doutorados/edu/I%20seminario/MFE%207.pdf>. Acesso em: 26 de setembro de 2020.

SILVA, Rosenildes Lacerda da; FREITAS, Florence Cavalcante Heber Pedreira de, LINS, Maria Teresa Gomes. A implantação do programa de reestruturação e expansão das universidades federais/Reuni: um estudo de caso. **Revista Gestão Universitária da América Latina** - GUAL, Florianópolis, v. 6, n. 4, p. 147-170, Edição Especial, 2013.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA JUNIOR, João dos Reis; CATANI, Afrânio Mendes. Mudança na universidade pública diante da ausência concreta dos movimentos. In: RODRIGUES, F. C.; NOVAES, Henrique Tahan. **Movimentos sociais, trabalho associado e educação para além do capital**. Vol II. São Paulo: Outras Expressões, 2013.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. **Rev. Bras. Educ.** n. 24 Rio de Janeiro, p. 78-94, set./dez. 2003.

SILVA JUNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudança na produção**. São Paulo: Cortes, 2001.

SILVA, Sidney Reinaldo da. Gestão da educação nos anos 90: equidade e conservadorismo. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; SCHLESENER, Anita Helena. **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília: Liber Livro Editora, 2011.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. Reuni: universidade nova e professor equivalente: faces da reforma. In: **As novas faces da reforma universitária**

do governo Lula e os impactos do PDE sobre a educação superior. Cadernos ANDES, Brasília n. 25, p. 1-41, agos. 2007.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p.20-45, jul/dez 2006.

TAVARES, Maria Das Graças Medeiros. **Reformas da educação superior no Brasil pós-85: desafios à extensão e à autonomia universitárias.** ANPED. 2006, documento online. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/20/TAVARES.htm>. Acesso em: 18/09/2020.

TRINDADE, Helgio (org). **Universidade em ruínas na república dos professores.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

TRÓPIA, Patrícia Vieira. A Política para o Ensino Superior do Governo Lula: uma análise crítica. **Cadernos da Pedagogia.** São Carlos, SP, v. I, n. 2, p. 01-19, agos./dez. 2007.

TRÓPIA, Patricia Vieira. **Resistência, apoio e alianças de classe à política para o ensino superior no governo Lula.** Cascavel, PR, nov. de 2008.
<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/5/Artigo%202007.pdf>. Acesso em: 23 de jun de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Bacharelado Interdisciplinar em Artes e Design.** Disponível em: <http://www.ufjf.br/portal/universidade/graduacao/artes>. Acesso em: 26 de setembro de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas.** Disponível em:

<http://www.ufjf.br/portal/universidade/graduacao/bachareladointerdisciplinar-em-ciencias-humanas>. Acesso em: 26 de setembro de 2020.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. **Diretrizes curriculares para os cursos de bacharelado e licenciatura da UTFPR**. Curitiba, 2007a.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. Pró-reitoria de Graduação e Educação Profissional. **Diretrizes para os cursos de graduação da UTFPR**. Curitiba, 2012b.

UTFPR. Universidade Tecnológica Federal do Paraná Comitê Gestor Institucional. **Implantação do Reuni na UTFPR: relatório de acompanhamento**. Curitiba, 2009. Disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/Reuni/documentos>. Acesso em 15/06/2020.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. **Plano de qualificação institucional da UTFPR – PQI**. Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Curitiba, outubro de 2008.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. **Plano de Reestruturação e Expansão da UTFPR Reuni**. Curitiba, dezembro, 2007b.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. Prestação de contas exercício 2007. Curitiba, 2008.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. **Prestação de contas 2008**. Curitiba, PR, 2009.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. **Prestação de contas**. Curitiba, 2007c.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ.
Projeto pedagógico do curso de graduação em engenharia da computação da UTFPR *campus* Pato Branco. Diretoria de graduação - *campus* Pato Branco, Pato Branco, 2012a.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ.
Projeto pedagógico do curso de graduação em engenharia de computação – *campus* Pato Branco. UTFPR. 2012c.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ.
Relatório de gestão do exercício de 2010. Curitiba, 2011.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ.
Relatório de gestão do exercício de 2011. Curitiba, 2012.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ.
Relatório de gestão do exercício de 2012. Curitiba, 2013.

VIANA, Ana Luiza. Abordagens metodológicas em políticas públicas.
Caderno de pesquisa, NEPP, UNICAMP, Campinas, n. 5, p. 1-49, 1988.

WESKA, Adriana Rigon. **O programa Reuni na Universidade Federal de Juiz de Fora.**2012. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais, 2012.

SOBRE O LIVRO

Catálogo

André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

Normalização

Lívia Pereira Mendes

Diagramação e Capa

Mariana da Rocha Corrêa Silva

Assessoria Técnica

Renato Geraldi

Oficina Universitária Laboratório Editorial

labeditorial.marilia@unesp.br

Formato

16x23cm

Tipologia

Adobe Garamond Pro

Edevania Trevizan é graduada em pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Foz do Iguaçu (2004). Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2014) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2019). Atuou como Professor Pedagogo na rede estadual de ensino de 2005 a 2010. Atualmente é técnica em assuntos educacionais da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

O Programa de apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni foi apresentado como uma das principais ações do governo Lula para ampliação das universidades públicas federais. Concretizando um conjunto de medidas desenvolvidas a partir de 1990 que visam maximizar a educação por resultados através da incessante busca pela eficiência e produtividade nas universidades públicas. O programa foi aprovado por meio de Decreto Federal e assinala para uma reconfiguração estrutural e curricular das universidades públicas, estabelecendo metas a serem cumpridas pelas universidades públicas baseadas em acordos assinados entre cada universidade e o Ministério da educação. Esta pesquisa se propõe a investigar o processo e o contexto de elaboração do projeto de reestruturação da educação superior e a repercussão produzida a partir dele na UTFPR. Identificando as alterações produzidas pela adesão ao Reuni e avaliando o contexto e o desenvolvimento do Reuni na universidade.



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora



Programa PROEX/CAPES:

Auxílio N° 396/2021

Processo N° 23038.005686/2021-36

ISBN 978-65-5954-289-5

