



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
GESTÃO DE POLÍTICAS E SISTEMAS EDUCACIONAIS**

MARIA IVONEIDE DE LIMA BRITO

**IMPLEMENTAÇÃO DO REUNI NA UnB (2008 – 2011): LIMITES NA AMPLIAÇÃO
DE VAGAS E REDUÇÃO DA EVASÃO**

**BRASÍLIA/DF
Outubro de 2013**

MARIA IVONEIDE DE LIMA BRITO

**IMPLEMENTAÇÃO DO REUNI NA UnB (2008 – 2011): LIMITES NA AMPLIAÇÃO
DE VAGAS E REDUÇÃO DA EVASÃO**

Dissertação de Mestrado Profissional apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Professor Doutor José Vieira de Sousa.

BRASÍLIA/DF

Outubro de 2013

MARIA IVONEIDE DE LIMA BRITO

**IMPLEMENTAÇÃO DO REUNI NA UnB (2008 – 2011): LIMITES NA AMPLIAÇÃO
DE VAGAS E REDUÇÃO DA EVASÃO**

Dissertação de Mestrado Profissional apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Brasília, 31 de outubro de 2013.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professor Dr. José Vieira de Sousa
Orientador – Universidade de Brasília (UnB)

Professora Dra. Maria Vieira da Silva
Examinadora Externa – Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Professora Dra. Maria Abádia da Silva
Examinadora Interna – Universidade de Brasília (UnB)

Professora Dra. Girlene Ribeiro de Jesus
Suplente – Universidade de Brasília (UnB)

*A Deus, socorro bem presente na hora da angústia.
A minha mãe Maria Francisca, a minha irmã Ivonete, ao meu esposo
e aos nossos filhos pelo amor sem medidas e por serem meu porto
seguro, em quem sempre busco refúgio e amparo.*

AGRADECIMENTOS

Elevo meus pensamentos a Ti, Senhor, e Lhe apresento esta singela oração de agradecimento por tudo:

Pela saúde que me concedes a cada dia, pela infinita misericórdia, o inefável amor, a constante luz e direção.

Sobretudo, pela oportunidade de estudar e pelo maravilhoso presente que me concedeste: a minha família.

Agradecimento especial ao meu esposo, Damião, a quem devo toda força, apoio, compreensão e incentivo nesta íngreme caminhada...

Aos meus filhos, Guilherme, Vinícius e Isabela, que são as maiores bênçãos que já recebi...

À minha mãe e irmãos, que me ajudam a sustentar o lar e a mim mesma, com um amor incondicional.

Ao professor Vieira, pelo comprometimento, profissionalismo, paciência e perseverança em me ajudar nas constantes cirurgias de meu texto, por acreditar na democratização de acesso e que a Educação pode edificar histórias de vida.

Aos professores Abádia, Albertina, Bernardo Kipnis, Cláudia Garcia, Maria Vieira e Marília Fonseca, além dos colegas Danilo Prata e Desirée Bittencourt, pela relevante contribuição acadêmica no transcurso da pesquisa.

Aos colegas e amigos do Curso de Mestrado Profissional, que de alguma forma contribuíram para o sucesso desta conquista, em especial, à Socorro Marzola, companheira do movimento!

Aos entrevistados, que se disponibilizaram a ceder algumas horas de trabalho e contribuir com a presente dissertação.

Muito obrigada!

Um abraço a todos!

*A sabedoria é a coisa principal; adquiere, pois, a sabedoria; sim, com tudo o que possuis, adquiere o conhecimento.
Exalta-a, e ela te exaltará; e, abraçando-a tu, ela te honrará.*

Provérbios 4, 7-8

RESUMO

A presente dissertação teve como objetivo geral analisar os limites da implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) na Universidade de Brasília (UnB), no período de 2008 a 2011, nas metas de ampliação de vagas e redução da evasão nos cursos de licenciatura em Física, Letras, Matemática e Química. A pesquisa é do tipo exploratória e realizada na abordagem qualitativa, embora, recorra a dados quantitativos para proceder às análises sobre o tema, devido à natureza deste. O trabalho aborda o desafio da implementação de políticas públicas de expansão da educação superior, em particular, na UnB. Nesta perspectiva, discute o Reuni como política pública, focalizando-o no âmbito dessa universidade, tomando como referência os cursos mencionados. No recorte temporal do estudo, o trabalho focaliza o tópico ampliação de vagas, que está intrinsecamente ligado à democratização do acesso e, ainda, à redução da evasão e suas diversas causas internas ou externas. Como um tema ainda pouco discutido na literatura educacional brasileira, especialmente quando situada no âmbito da educação superior, a evasão revela-se um assunto complexo, concebida nesta dissertação como a saída definitiva do curso, sem concluí-lo. Esse nível de compreensão revela que o cálculo da evasão varia de instituição para instituição, razão pela qual, nesta investigação, são mostrados gráficos e tabelas, enfatizando a evasão na UnB como um todo, com destaque para os cursos em questão, no período entre 2008 e 2011. Além da revisão bibliográfica, a coleta de dados foi realizada em duas etapas: (i) análise documental, que contemplou, dentre outras, as seguintes fontes da universidade pesquisada: anuário estatístico no interstício do estudo, estatuto, regimento, legislação pertinente ao tema, projetos, resoluções e o Sistema de Graduação (Sigra); (ii) informações provenientes das entrevistas semiestruturadas realizadas com os sujeitos da pesquisa – gestores institucionais da UnB, no caso, o Reitor em exercício no período de 2008 a 2012, os três Decanos do Decanato de Ensino de Graduação, os quatro Coordenadores dos cursos de graduação pesquisados. Em seguida, são apresentadas algumas considerações sobre o Reuni e a execução de sua meta global na universidade – elevar a taxa de conclusão média para 90% nos cursos de graduação presencial. Esta ação foi delineada com a premissa de compreender quais foram as estratégias adotadas para a questão. Os resultados da pesquisa confirmaram que, embora a UnB tenha investido percentual elevado para o alcance desta meta, ela não foi alcançada. Por sua vez, a universidade executou plenamente o aumento de vagas então pactuadas junto ao Ministério da Educação (MEC). O desfecho final do trabalho ressalta, ainda, a apresentação dos efeitos do Reuni no contexto investigado. Para tanto, as análises dão conta de que os índices finais de evasão na UnB são da ordem de 35,5%, no transcurso de 2002 – 2006 e de 35,1% no período de 2007 – 2011. Já quanto aos cursos pesquisados as médias finais para o período de 2002 – 2011 são: i) Física 59,1%; ii) Letras 42,2%; iii) Matemática 64,2% e iv) Química 51,8%. Enfatizam-se, ainda, algumas recomendações sobre a questão da redução da evasão, no âmbito da UnB.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Superior. Reuni. Evasão. UnB.

ABSTRACT

The present dissertation aims to analyze the limits on implementing the Support Program for the Restructuring and Expansion of Federal Universities (Reuni) in University of Brasília (UnB), over the period of 2008 through 2011, on enrollment and dropout goals on the major areas of Physics, Letters, Mathematics and Chemistry. The research is exploratory and was conducted with a qualitative approach, although, it resorts to quantitative data to proceed to analysis about the topic, given its nature. This work addresses the challenge of implementing public policies aimed at Higher Education expansion, particularly in UnB. In this perspective, it discusses Reuni as a public policy, focusing it within this University, and taking the aforementioned courses as a reference. In the time frame of the study, the work focuses on the enrollment slots expansion, which is intrinsically linked to the democratization of access and, furthermore, to dropouts reduction and its various inner and outer causes. As a little discussed topic on Brazilian Educational Literature, specially within higher education context, dropout is revealed as a complex topic, conceived in this work as the definitive withdrawal from the course, without completing it. This level of comprehension reveals that the dropout rates are measured differently from institution to institution, for this reason, graphs and tables are shown, emphasizing dropouts from UnB as a whole and featuring the major areas concerned, in the period between 2008 and 2011. In addition to bibliography review, the data collection was performed in two stages: i) document analysis, which included, among others, the following sources from the researched University: Statistical Yearbook of the period, University's Bylaw, Rules & Regulations, pertinent legislation, projects, Resolutions and the Graduation System (Sigrá; ii) information from semistructured interviews with research subjects – institutional managers of UnB, in this case, the acting Rector in the 2008 to 2012 period, three Deans of the Deanery of Undergraduate Education, and four coordinators of the researched undergraduate courses. Then, some considerations about Reuni and the execution of its overall goal in College – to raise the average completion rates to 90% in undergraduate courses – are presented. This action was designed with the premise to understand which strategies were adopted in this issue. The research results confirm that, although UnB has invested high percentage to achieve this goal, it was not reached. In turn, the University fully executed the enrollment slots expansion, which was agreed with the Ministry of Education (MEC). The final outcome of the work highlights the presentation of the effects of Reuni, in the investigated context. Therefore, analysis show that the overall dropout rates of UnB are of the order of 35,5%, in the 2002-2006 period, and 35,1% in the 2007-2011 period. As of the researched areas, the average rates in the 2002-2011 period are: i) Physics 59,1%; ii) Letters 42,2%; iii) Mathematics 64,2% e iv) Chemistry 51,8%. Emphasis is also placed in some recommendations about the evasion reduction issue within UnB.

KEYWORDS: Higher Education. Reuni. Dropout. UnB.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Vagas em graduação presencial em universidades federais: 2003 – 2012	71
Gráfico 2	Orçamento das universidades federais brasileiras (em R\$ bilhões, a preços de 2011): 2003 – 2011	73
Gráfico 3	Evolução das vagas em cursos de graduação presenciais, na UnB: 2007 – 2012	108
Gráfico 4	Vagas ofertadas em cursos de graduação presenciais, turno noturno, na UnB: 2006 – 2011	109
Gráfico 5	Alunos matriculados em cursos de graduação presenciais, na UnB: 2006 – 2011	110

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Evolução de vagas criadas via Reuni nos cursos de graduação presenciais, na UnB: 2008 – 2012	104
Quadro 2	Relação geral dos cursos de graduação presenciais criados na UnB, no âmbito do Reuni: 2008 – 2012	106
Quadro 3	Perfil de evasão por forma de ingresso 2002 – 2006: curso de Física na UnB	140
Quadro 4	Perfil de evasão por forma de ingresso 2007 – 2011: curso de Física na UnB	140
Quadro 5	Evolução da evasão por tipo de saída: curso de Física na UnB	141
Quadro 6	Perfil de evasão por forma de ingresso 2002 – 2006: curso de Letras na UnB	145
Quadro 7	Perfil de evasão por forma de ingresso 2007 – 2011: curso de Letras na UnB	146
Quadro 8	Evolução da evasão por tipo de saída: curso de Letras na UnB	146
Quadro 9	Perfil de evasão por forma de ingresso 2002 – 2006: curso de Matemática na UnB	150
Quadro 10	Perfil de evasão por forma de ingresso 2007 – 2011: curso de Matemática na UnB	151
Quadro 11	Evolução da evasão por tipo de saída: curso de Matemática na UnB	151
Quadro 12	Perfil de evasão por forma de ingresso 2002 – 2006: curso de Química na UnB	155
Quadro 13	Perfil de evasão por forma de ingresso 2007 – 2011: curso de Química na UnB	156
Quadro 14	Evolução da evasão por tipo de saída: curso de Química na UnB	157
Quadro 15	Bolsas Reuni – Dados de 2012 – Anuário Estatístico	165

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Evolução de universidades federais, <i>campi</i> e unidades: 2003 – 2010 e 2014	71
Tabela 2	Evolução do número de matrículas nos cursos de graduação presenciais, por categoria administrativa Brasil: 2001 – 2011	114
Tabela 3	Demonstrativo dos cursos de graduação presenciais na UnB com maior índice de evasão: 2002 – 2007	122
Tabela 4	Evolução da evasão na UnB nos cursos de graduação presenciais, na UnB por tipo de saída: 2002 – 2010	124
Tabela 5	Evolução da evasão nos cursos de graduação presenciais da UnB: 2002 – 2006	129
Tabela 6	Evolução da evasão nos cursos de graduação presenciais da UnB: 2007 – 2011	130
Tabela 7	Evolução da evasão nos cursos de graduação presenciais na UnB – tabela resumo: 2002 – 2011	131
Tabela 8	Perfil da evasão nos cursos de graduação presenciais na UnB, por forma de ingresso: 2002 – 2006	131
Tabela 9	Perfil da evasão nos cursos de graduação presenciais na UnB, por forma de ingresso: 2007 – 2011	132

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABMES	Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
ABRUC	Associação Brasileira das Universidades Comunitárias
ADUnB	Associação Nacional dos Docentes da Universidade de Brasília
Andes	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
Andifes	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAD	Conselho de Administração
CAIQ	Central Analítica de Química
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cefet	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
Cespe	Centro de Seleção e Promoção de Eventos
CFE	Conselho Federal de Educação
CIC	Ciências da Computação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Tecnológico e Científico
Consuni	Conselho Universitário
CPREUNI	Comissão Permanente do Reuni
CPrA	Coordenadoria de Projetos de Incentivo Acadêmico
DAIA	Diretoria de Acompanhamento e Integração Acadêmica
DEG	Decanato de Ensino de Graduação
DF	Distrito Federal
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EST	Estatística
FCE	Faculdade de Ceilândia
FE	Faculdade de Educação
FESQ	Fábrica-Escola de Química

FGA	Faculdade do Gama
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Programa de Financiamento Estudantil
FUB	Fundação Universidade de Brasília
Funai	Fundação Nacional do Índio
FUP	Faculdade de Planaltina
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC	Instituto Central
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IE	Instituto de Ciências Exatas
IES	Instituição de Educação Superior
IF	Instituto de Física
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
IG	Instituto de Geociências
IL	Instituto de Letras
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IP	Instituto de Psicologia
IQ	Instituto de Química
ITA	Instituto Tecnológico de Aeronáutica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MAT	Matemática
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação

PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPI	Preto, Pardo e Indígena
PPPI	Projeto Político Pedagógico Institucional
Prolind	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
Prouni	Programa Universidade para Todos
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
Sigra	Sistema de Informação Acadêmica de Graduação
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SOU	Serviço de Orientação ao Universitário
TCG	Taxa de Conclusão dos Cursos de Graduação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UDF	Universidade do Distrito Federal
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
Uniafro	Programa de Ações Afirmativas para a População Negra
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unimontes	Universidade Estadual de Montes Claros

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: AVANÇOS E LIMITES DE SUA EXPANSÃO.....	37
1.1 Aspectos históricos da educação superior no Brasil – dos primórdios aos anos 1990.....	37
1.2 Desafios e rumos da expansão e democratização da educação superior brasileira	55
1.3 Diretrizes políticas do governo Luís Inácio Lula da Silva para a educação superior	64
1.4 Cenário da educação superior no início do governo Dilma Vana Rousseff.....	74
CAPÍTULO 2 – REUNI COMO POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS.....	83
2.1 Reuni: concepção e fundamentos	83
2.2 UnB: um olhar sobre a universidade utópica e seus (des)caminhos.....	90
2.3 Consolidação da diretriz ampliação de vagas e outras ações complementares na UnB...	103
2.4 Reuni e evasão: visão nacional e seu retrato na UnB	116
2.5 Formas de ingresso e evasão na UnB	124
CAPÍTULO 3 – REUNI E EVASÃO NA UNB: DESAFIOS, IMPASSES E PERSPECTIVAS	134
3.1 Perspectivas de análise e interpretação dos dados.....	134
3.2 Os cursos noturnos na UnB: breve histórico	137
3.2.1 O curso de Licenciatura em Física	138
3.2.2 O curso de Licenciatura em Língua Portuguesa e Respectiva Literatura.....	142
3.2.3 O curso de Licenciatura em Matemática	147
3.2.4 O curso de Licenciatura em Química	152
3.3 A visão dos gestores da UnB sobre o Reuni como política pública de educação superior	157
3.3.1 Relevância do Reuni para a educação superior no campo das políticas públicas	157
3.3.2 Democratização do acesso.....	162
3.4 A política do Reuni por dentro: objetivos, finalidades e a execução da meta global – ampliação da aprovação x redução da evasão	168
3.4.1 Objetivos e finalidades do Reuni na UnB: caminhos e descaminhos.....	168

3.4.2 Estratégias utilizadas para o alcance da meta global na UnB: elevação da taxa de conclusão	171
3.4.3 Concepção de evasão e seus reflexos nos quatro cursos em estudo	174
3.4.4 Programas ou estudos sobre a redução da evasão nos cursos pesquisados e na UnB ...	176
3.5 Fatores facilitadores ou dificultadores da execução do Reuni na UnB	178
3.5.1 Deficiências provenientes da educação básica	180
3.5.2 Críticas, impasses e problemas provenientes do Reuni	183
3.5.3 A caixa preta dos problemas: o financiamento	188
CONSIDERAÇÕES FINAIS	192
REFERÊNCIAS	199
APÊNDICES	211
ANEXOS	219

INTRODUÇÃO

Esta dissertação está inserida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB), Mestrado Profissional em Educação, Área de Concentração Gestão de Políticas e Sistemas Educacionais. O objetivo geral do trabalho é analisar os limites na implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) desta universidade, no período de 2008 a 2011, concernentes à sua meta global que, em especial, engloba: a ampliação de vagas e a redução da evasão em quatro cursos noturnos de licenciatura, a saber: Física, Letras, Matemática e Química.

A educação é um bem público, um direito social intrínseco ao sujeito e que pode ser requerido pelo cidadão junto ao Estado, que, por sua vez, tem o dever de oferecê-lo. Além disso, é garantia constitucional, prática social que, por meio de mediações com o contexto nacional, apresenta-se como direito inalienável, cabendo ao Estado sua oferta, manutenção e desenvolvimento. Nesse sentido, o Estado deve formular políticas públicas que contemplem a diversidade e a democratização do acesso à educação, com vistas à universalização de todos os seus níveis, ao fim do analfabetismo e à promoção de uma educação superior de qualidade, entre outros.

Historicamente, o Brasil tem se caracterizado como um país formado por unidades federativas demograficamente desiguais e com frágeis políticas sociais. Ilustra esta afirmativa o fato de o país apresentar uma população de 190.755.799 milhões de habitantes, com 50% em situação de pobreza, com 65,2% dos trabalhadores brasileiros com mais de 10 anos de carteira assinada recebendo até dois salários mínimos (IBGE, 2011). Essas características refletem a ausência de políticas sociais efetivas e assumem formas cada vez mais perversas de exclusão social, que colocam o Brasil numa condição de país injusto por excelência.

O panorama excludente tem reflexos significativos, sobretudo no campo da educação. Basta identificar que até 2010 o país possuía 16 milhões de analfabetos absolutos, o que correspondia a 8,4% de sua população absoluta. O percentual de pessoas sem instrução ou com nível fundamental incompleto era de 50,2%. Por sua vez, da população com mais de sete anos de idade, 11,2% eram analfabetos; destes, aproximadamente 2,5 milhões estavam na faixa de escolaridade obrigatória – 6 a 14 anos (IBGE, 2011). Esses são dados atinentes à

educação básica. Reflita-se, então, quanto ao levantamento efetivo dos discentes da educação superior¹, área na qual se situa o interesse desta pesquisa.

Os resultados do Censo da Educação Superior (INEP, 2013) informam que o país possuía, em 2011, 2.365 instituições de educação superior (IES), assim distribuídas: 2.081 pertencentes ao setor privado e 284 à esfera pública, estas organizadas em 103 federais, 110 estaduais e 71 municipais.

O censo em tela contabilizou para o mesmo ano, no Brasil, o total de 6.739.689 estudantes matriculados na graduação, dos quais 1.773.315 eram discentes registrados nas instituições públicas e 4.966.374 em instituições privadas. Ele também relatou que o total de ingressantes (considerando todas as formas de acesso à educação superior) foi de 2.346.695. Registrou, ainda, que o número total de concluintes foi de 1.016.713. Neste contexto, a educação superior mostra-se majoritariamente privada (73,6%), contra 26,4% da esfera pública. Em relação a estes números, algumas considerações podem ser apresentadas:

a) o total de matriculados ilustra que o sistema ainda é deveras elitista, excludente e privatizado, tendo-se como base, por exemplo, a população de jovens com idade entre 18 e 24 anos, cujo montante em 2010 era de aproximadamente 23,05 milhões de brasileiros. Deste total, 21% são analfabetos ou não concluíram o ensino fundamental; 27% concluíram apenas o ensino fundamental; 33% concluíram o ensino médio e somente 19% tiveram acesso a algum curso de nível superior. Este quadro existe, ainda que tenham sido executadas políticas públicas federais recentes, voltadas para a expansão da oferta, para a democratização do acesso e para a permanência na educação superior. De alguma forma, essas políticas fortaleceram a ampliação do atendimento nesse nível educacional ao longo da última década, mas ainda não foram suficientes para mudar este quadro.

Na prática, em 2011, foram efetuadas 3.411.050 matrículas na graduação, contemplando a faixa etária mencionada anteriormente, o que representa um percentual inferior a 15% (taxa líquida) do montante total dessa população e mantém o país em uma situação de *déficit* em relação aos padrões internacionais e da América Latina e, sobretudo, elitista, conforme mostra a citação a seguir:

¹ Ao longo da história da educação brasileira, adotou-se a expressão “ensino superior”. Todavia, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), houve uma alteração de nomenclatura para “educação superior”. Assim, para atender esse dispositivo legal, nesta dissertação, o termo “ensino superior” será utilizado quando o contexto histórico for anterior à publicação da referida lei, e “educação superior” quando a discussão desse nível educacional estiver situada a partir de 1996.

O Brasil – embora disponha de um grande número de IFES espalhadas pelo território nacional – necessita comprometer-se mais com o desenvolvimento do País, democratizar o acesso de uma forma mais inclusiva, uma vez que suas instituições de ensino superior têm um dos menores índices de matrículas dentre os grandes países da América Latina. Uma reestruturação da educação superior deveria ter, em termos nacionais, como um dos objetivos centrais, expandir o sistema público superior para que ele possa cumprir a missão de oferecer educação com qualidade e inclusão social. (TRINDADE, 2012, p. 104-105)

- b) o número de concluintes (1.016.713) – ainda segundo o censo em tela, se comparado ao de matriculados na graduação (superior a 6.7 milhões de estudantes) – representa, na prática, aproximadamente, 15,1% deste montante. Dados como esses evidenciam o aumento significativo do total de matrículas, o que, no entanto, não garante a permanência do discente até o final do curso e a sua titulação;
- c) uma breve triangulação de dados entre as variáveis dos ingressantes e dos concluintes contabiliza o percentual de 43,3% como índice de conclusão de curso ou de titulação. Infere-se dessa análise que o total de não diplomados, nos mesmos termos, seria de 56,7%, o que requer atenção especial por parte das universidades federais (INEP, 2013).

O baixo índice de titulação evidencia um problema da educação superior: o elevado índice de evasão nos cursos de graduação. Do ponto de vista deste trabalho, este é um fato que merece destaque e análise por parte das instituições de educação superior envolvidas com a questão e, sobretudo, da Universidade de Brasília (UnB), instituição selecionada para o estudo ora apresentado.

Para exemplificar essa visão e pensando-se em um dado específico, trata-se do caso da UnB, que possuía em 2011 41.595 alunos matriculados, dos quais 6.292 inscritos nos 84 cursos de mestrado e 63 cursos de doutorado e 3.718 nos 58 cursos de especialização. A graduação tinha 31.404 discentes em seus 109 cursos, assim distribuídos: 24.390 no *Campus* Darcy Ribeiro, 1.470 no *Campus* UnB Ceilândia, 1.358 no *Campus* UnB Gama e 1.100 no *Campus* UnB Planaltina, 3.086 na educação a distância (cursos de graduação), além de 181 médicos residentes. (UnB, 2012b)

Do total de discentes matriculados na UnB anteriormente indicado, somente 3.899 foram contabilizados como formados ao final de 2011. Em 2010, o número foi de 3.950 formados; enquanto 2009 registrou 4.015 formados; e 2008, 3.465 formados, na mesma condição. Estes números apresentam alguns problemas crônicos do ensino de graduação, entre os quais se destacam: muitos cursos com taxa de titulação bastante baixa, alto índice de reprovação e sérios problemas de desligamento da UnB, o que eclode em um elevado

percentual de cursos com alta taxa de evasão, aqui compreendida como a interrupção do ciclo de estudo. (UnB, 2012a)

Neste contexto, a taxa de evasão na UnB é da ordem de 35,5% em valores relativos, (no transcurso de 2002 a 2006) como média geral dos cursos de graduação e, em casos específicos, alcança o teto de 74,1%. Isso, no mínimo, representa uma questão relevante a ser estudada e sobre a qual esta investigação debruçou-se, uma vez que se trata de verba pública que com a evasão perde-se, fomentando prejuízo econômico, social e humano à universidade e, num contexto de totalidade, ao país.

É com olhar crítico² para essa conjuntura educacional que esta dissertação busca compreender o conjunto de ações destinadas à educação superior e, em particular, os efeitos da implementação da política pública do Reuni na UnB. Ela examina os fundamentos, avanços e elementos contraditórios dessa realidade, sobretudo quanto à questão da democratização do acesso a esse nível educacional, via ampliação de vagas e redução da evasão³, no transcurso de 2008 a 2011, na referida instituição.

No âmbito dessas ações, destaca-se que uma das metas desse Programa é dobrar o acesso à educação superior e aumentar o número de concluintes nas universidades federais de 60% para 90% do total de alunos que ingressam nos cursos de graduação (BRASIL, 2007a).

O Reuni, política de educação superior na qual se situa o objeto desta dissertação, tem como diretrizes gerais a reestruturação das universidades federais por meio das seguintes metas: ampliação da oferta de educação superior pública – mediante a criação de novos cursos – e a expansão dos já existentes, sobretudo no período noturno – redução da evasão, fortalecimento das licenciaturas, ampliação da inclusão social, entre outras, conforme a mesma fonte.

A reflexão do tema proposto teve a seguinte questão norteadora: em que medida a implementação do Reuni na UnB, no período de 2008 a 2011, contribuiu para a ampliação de vagas e a redução da evasão e, conseqüentemente, para democratizar o acesso à instituição?

² Para este trabalho, define-se o olhar crítico como aquele no qual os fenômenos devem ser compreendidos em seu contexto geral, avaliando-se seu entorno, seus ambientes naturais, mediante uma abordagem que visualize a temporalidade e a historicidade desta realidade em constante movimento, como parte de um processo histórico maior, de cunho social, cultural, econômico e ideológico. Para tanto, parte-se da premissa de que o homem não é um ser isolado, mas envolvido em um processo de desenvolvimento real, mediante determinadas condições contraditórias e em permanente transformação. (MARX; ENGELS, 2007)

³ Importante ressaltar que o Reuni possui seis diretrizes, que, por conseguinte, se desdobram em seis dimensões, conforme será discutido no Capítulo 2. Entretanto, este trabalho estudará a questão da redução das taxas de evasão e o aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno, estruturada na diretriz I (redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno), que, por sua vez, se desdobra na dimensão I (ampliação da oferta de educação superior pública).

A partir desta questão mais geral o estudo ora relatado levantou outros questionamentos que serviram de apoio à investigação e estiveram articulados entre si, quais sejam:

- qual a importância do Reuni no campo da educação superior e quais elementos dificultaram ou facilitaram a metodologia de sua execução no âmbito da UnB?
- quais as estratégias adotadas na UnB para o alcance da meta global quanto à taxa de conclusão média de 90% nos cursos de graduação presencial, como definido na primeira meta do Reuni, e como se deu a construção dessa meta nos cursos estudados?
- qual a concepção de evasão e que ações foram definidas pelos gestores e coordenadores acadêmicos visando superar ou minimizar os percalços encontrados na meta de redução da evasão no âmbito geral e dos quatro cursos investigados, considerando a implementação do Reuni no período estudado?
- quais os limites e problemas fizeram-se presentes na implementação do Reuni na Universidade de Brasília, em geral, e nos cursos pesquisados, encarados em suas particularidades?

As respostas a essas questões estão intrinsecamente ligadas aos seguintes objetivos específicos do trabalho:

- a) investigar a importância do Reuni como política pública para a educação superior e os elementos que facilitaram ou dificultaram seu processo de implementação na UnB no período 2008-2011;
- b) identificar as estratégias que influenciaram o alcance da meta global do Reuni, no período 2008-2011, no âmbito da UnB, com ênfase nos quatro cursos investigados;
- c) analisar a percepção de gestores e coordenadores acadêmicos dos cursos selecionados quanto à implementação do Reuni na UnB, no tocante à ampliação de vagas, democratização do acesso e, sobretudo, redução da evasão;
- d) examinar os possíveis limites e problemas em relação à implementação do Reuni na UnB como um todo e nos quatro cursos pesquisados, em particular.

O conjunto desses objetivos convergiu para o entendimento de que existiram limites da implementação das metas do Reuni na UnB, no período de 2008 a 2011. Além disso, é preciso considerar que o Programa em estudo é novo, encontrando-se ainda em fase de instalação; merece, pois, ser acompanhado e monitorado de forma minuciosa.

Esta investigação fundamenta-se no enfoque normativo proposto para a educação superior embasado no artigo 207 da Constituição Federal de 1988, no Parecer do Conselho Nacional da Educação/Câmara de Educação Superior nº 583/2001, cuja orientação geral está registrada na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, que orienta as diretrizes curriculares dos cursos de graduação, entre outras. De acordo com essas orientações, é necessário estimular uma educação de nível superior com identidade e que forme os alunos para a vida no mundo contemporâneo, acrescidos de espírito científico e pensamento reflexivo.

A pesquisa justifica-se mediante três dimensões mutuamente articuladas e complementares. A primeira delas é de natureza pessoal, caracterizada pelo anseio de autossuperação intelectual e realização individual, ao abarcar um assunto que consideramos desafiador – a evasão e a ampliação de vagas na educação superior. Essa dimensão permitiu, ainda, formação continuada à pesquisadora visando à ampliação do conhecimento na área da educação superior, com vistas a compreender o tema e a perspectiva de pesquisa para investigá-lo, à luz de determinados pressupostos.

A segunda dimensão é a acadêmica, com vistas a problematizar na pesquisa a democratização do acesso à educação superior e sua relação com a ampliação de vaga e a redução da evasão por intermédio do Reuni, em particular nas licenciaturas. Esta ação se deu mediante um diagnóstico estatístico sobre esse complexo fenômeno nos cursos de graduação analisados, almejando desvelar o tema proposto, por intermédio de constante reexame da literatura que dele trata.

Nessa dimensão, esta dissertação pode colaborar para o aprofundamento metodológico em relação às lacunas existentes quanto ao que define e caracteriza a evasão no âmbito nacional e na UnB. Esse ponto é reforçado pela ausência de metodologias, conceitos e indicadores precisos que permitam medir a evasão nos cursos de graduação do país, delineando suas possíveis causas e razões, com vistas a ações que minimizem as chances de ocorrência desse fenômeno e favoreçam a permanência dos discentes na universidade.

Neste sentido, há que se registrar, então, a relevância da pesquisa. Trata-se do estudo de um tema pouco discutido na academia, visto que os primeiros estudos sistematizados efetuados a respeito dele pelo Ministério da Educação (MEC) datam de 1995, quando foi instituída a Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas. Ademais, a ausência de estudos mais sistematizados também se reflete em relação ao Reuni, objeto deste trabalho e ainda pouco investigado, em razão de ser uma política pública recente.

A terceira dimensão é a de cunho profissional: a necessidade de entender melhor a implementação do Reuni e seus desdobramentos na UnB, mediante um processo que envolveu

diversas ações como os investimentos para a construção/ampliação dos novos *campi*, a modernização dos recursos materiais, o aumento das vagas para ingressos, a introdução dos novos cursos de graduação, o repensar crítico sobre o plano de desenvolvimento institucional (PDI) vigente, bem como as alterações nos projetos político-pedagógicos e currículos, entre outros aspectos que foram contemplados na universidade no transcurso de 2008 a 2011.

A compreensão deste processo tem como premissa buscar elementos que consubstanciem o tema no Decanato de Ensino de Graduação (DEG) – local no qual trabalhei – e, por conseguinte, na UnB, para a elaboração de documentos que venham a subsidiar a referida área na proposição de ações que sejam inclusivas e democráticas. Espera-se, ainda, que estes elementos colaborem para uma reflexão sobre as políticas públicas da educação superior, a partir dos resultados obtidos com o estudo.

Considerando o exposto, as dimensões que justificam a escolha do tema desta investigação mostram-se relacionadas principalmente à complexidade da evasão na educação superior brasileira e aos diversos contextos que envolvem a problemática. A partir deste cenário, vale ressaltar, então, que a análise da questão terá o diagnóstico de um olhar sensível e crítico frente à realidade da UnB e sua subjetividade social, suas contradições, possibilidades, impasses e limites.

No Brasil, o campo da educação superior é bastante heterogêneo e está ligado a uma diversidade de demandas e interesses. Nele existe uma série de estabelecimentos com características próprias e uma dinâmica diversa de funcionamento, tanto no segmento público (federal, estadual e municipal), quanto no setor privado. Parte-se deste pressuposto para visualizar a complexidade dessa área e, assim, apresentar referências históricas do referido sistema em nosso país, com destaque para a universidade pública, intrinsecamente relacionada ao objetivo geral deste trabalho.

Nesse contexto, destaca-se que a educação superior é uma área complexa de estudo que se destinou, em grande parte da história mundial e do país, a formar elites. É um campo marcado por tensões estruturais e contradições, o que se evidencia, por exemplo, no questionamento sobre a finalidade e o papel que ela deve desenvolver na sociedade. Segundo Santos (1999, 2004), na atual conjuntura global, as universidades vivem uma crise que envolve três dimensões: a hegemônica, a da legitimidade e a institucional.

A primeira crise é resultado da contradição entre a função tradicional da universidade e as novas atribuições que lhes foram conferidas, no decorrer do século XX. Dessa forma, de um lado, encontra-se seu papel de produtora de cultura e conhecimento especializado; e do

outro, a obrigatoriedade de formar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, o que corresponde a uma visão pragmática da educação.

Já a crise da legitimidade surgiu em razão “de a universidade ter deixado de ser uma instituição consensual em fase da contradição entre a hierarquização dos saberes especializados, por meio das restrições do acesso e da credenciação das competências”, conforme Santos (1999, 2004). Esta demanda implica que a universidade deve produzir e socializar conhecimentos de alto nível, o que requer diversas exigências acadêmicas. Por outro lado, a referida instituição carece contribuir para a democratização de seu espaço e a socialização desse saber com maiores oportunidades para as classes populares, almejando a ascensão social destas, tendo em vista que o aspecto escolarização é tido como caminho para ampliar renda. Essa crise traz como ideia subjacente duas tensões: a da contenção e a da expansão do acesso à educação superior, tema pertinente ao objeto de estudo desta pesquisa. Nesta direção, o autor apresenta importante reflexão e alguns questionamentos:

No momento em que a procura da universidade deixou de ser apenas a procura de excelência e passou a ser também a procura da democracia e de igualdade, os limites da congruência entre os princípios da universidade e os princípios da democracia e da igualdade tornaram-se mais visíveis: como compatibilizar a democratização do acesso com os critérios de seleção interna? Como fazer interiorizar numa instituição que é, ela própria, uma sociedade de classes os ideais de democracia e de igualdade? Como fornecer aos governados uma educação semelhante à que se foi fornecida aos governantes sem provocar um excesso de democracia e, com isso, a sobrecarga do sistema político para além do que é tolerável? Como é possível, em vez disso, adaptar os padrões de educação às novas circunstâncias sem promover a mediocridade e descaracterizar a universidade. (SANTOS, 1999, p. 184)

Finalmente, a crise institucional é marcada pela contradição entre o anseio pela autonomia universitária e a pressão vigente para “submeter esta última a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social” Santos (2004, 1999, p.185). Isso, na prática, representa uma luta constante entre o espaço social e de decisão universitária e o controle regulatório e interventor do Estado.

O fato é que estas crises de ordem mundial refletem-se no cenário brasileiro e contribuem para delinear o papel da universidade moderna, marcada por elevada complexidade, conforme assegura Mello:

A universidade moderna se converteu numa organização complexa, diversificada, prestadora de serviços múltiplos, permeável ao jogo econômico, social e político de seu meio, tensionada por inúmeras variáveis

e demandas, entre as quais se incluem aquelas por conhecimento novo e por desenvolvimento material, fenômeno que lhe obriga a uma revisão permanente de suas funções e objetivos, de seus métodos e práticas acadêmicas, com interferência direta em sua dinâmica de relacionamento com a comunidade de pertencimento. (MELLO, 2011, p. 68)

No Brasil, houve uma expansão efetiva da educação superior, especialmente nos estabelecimentos privados, em especial, a partir da década de 1960 (SOUSA, 2006). Entretanto, esse crescimento ainda não é suficiente para reduzir a desigualdade educacional e suprir a real demanda por vagas da população brasileira. Há que se considerar, ainda, que o simples fato de existirem 2.365 instituições de educação superior no Brasil (284 públicas e 2081 privadas, em 2011) não implica, necessariamente, qualidade para o sistema de educação e seu desempenho, levando-se em consideração o fato de que cada uma, conforme a categoria administrativa (universidades, centros universitários e faculdades) na qual está enquadrada, possui foco e objetivo distinto. (INEP, 2013)

O crescimento desse nível educacional deu-se, entre outros fatores, em decorrência do desenvolvimento ocorrido no país nas últimas décadas, além da importância dada ao conhecimento, à busca e à construção dos direitos sociais, ao valor transformador que é dado à educação e a seu poder emancipatório. Esta visão gerou a necessidade de aquisição de um saber mais especializado para responder ao mercado de trabalho e potencializar o desenvolvimento econômico, social e cultural do Brasil, o que, ainda que de forma indireta, eclodiu em uma sequência de políticas de Estado para a expansão da educação superior.

Exemplo desta política foi a ação do governo de Fernando Henrique Cardoso, em seu primeiro mandato (1995–1998), com vistas a construir uma série de atos e programas objetivando expandir a educação superior, destacando-se, sobretudo, o setor privado, pois foi neste interstício que houve redução do financiamento das instituições federais e quase nenhuma contratação de docentes ou técnicos para as federais (SOUSA; ARAÚJO, 2006). Nesse mesmo governo, em 1996, foi editada a Lei n° 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a qual projeta maior diversificação e diferenciação do sistema de educação superior, mediante um novo ordenamento jurídico, como forma de otimizá-lo, entre outros desafios. (FERREIRA, 2012)

Nos dois mandatos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010), também foram implantadas diversas ações e programas no sentido de expandir e democratizar o acesso à educação superior, entre as quais destacaram-se: ampliação das vagas públicas, crescimento no programa de crédito educativo, criação do Programa Universidade para Todos (Prouni), instituído pela Lei n° 11.096, de 13 de janeiro de 2005, cuja finalidade

era conceder bolsas de estudos parciais ou integrais para os cursos de graduação em instituições privadas de educação superior. Houve também a estruturação de políticas afirmativas como o sistema de cotas para negros e indígenas e a realização de concurso público para docentes e técnicos das universidades brasileiras, entre outras ações, além da implementação do Reuni.

No âmbito da reestruturação universitária acopla-se o Programa de Expansão da UnB (anterior ao Reuni), instituído no governo Lula, abarcando algumas regiões do Distrito Federal e cujo objetivo central foi propiciar desenvolvimento científico, tecnológico e econômico por meio da oferta de educação superior de qualidade, cujo reflexo de suas ações refletem quase que concomitante ao Reuni. Como resultado desse Programa, destaca-se a criação dos *campi* em Planaltina, Gama e Ceilândia, tópico que será melhor detalhado no desenvolvimento da revisão da literatura deste trabalho, no capítulo 2.

Assim, o Reuni é uma política contemporânea, elaborada no segundo mandato do presidente Lula, em 2007, e mantida no governo da então presidenta Dilma Vana Rousseff (cujo mandato iniciou-se em 2011 e com término previsto para 2014), que sustentou as metas pactuadas para o programa até o seu desfecho, em 2012. Desta forma, a referida política pública foi executada nas universidades federais, configurando-se como um projeto recente; portanto, ainda pouco debatido e lapidado pela academia, com efeitos em construção e em análise, com muito a ser monitorado e avaliado, não sendo possível dimensionar, por hora, todo o seu alcance no tocante à educação superior.

Deste modo, esta investigação se propôs a compreender os fundamentos de uma política voltada para a educação superior, concernentes às metas selecionadas e observar a possível correlação entre estratégias e mecanismos utilizados na universidade, para a implementação de sua meta global, bem como os caminhos facilitadores e as contradições relativas ao tema.

Esta pesquisa foi um trabalho de caráter exploratório, que envolveu levantamento bibliográfico e teve uma análise de cunho documental, uma vez que a maior parte das fontes de investigação foram documentos legais como leis, decretos, programas, projetos. Além disso, foram largamente consultados os dados discentes retirados do Sistema de Informações Acadêmicas de Graduação (Sigra). A dissertação conjugou as abordagens quantitativas e qualitativas, de forma combinada e articulada entre si, no intuito de alcançar os objetivos delineados na investigação. Destaca-se, ainda, a execução de entrevistas semiestruturadas, na perspectiva de efetuar um tratamento analítico desses materiais, segundo a seguinte base literária:

Conforme Gamboa (2007), diversas são as possibilidades de interpretação da realidade, com vistas a abordar a historicidade dos fenômenos. No caso específico deste estudo, o desafio foi buscar uma abordagem coerente para analisar os dados coletados com um duplo objetivo. Por um lado, buscar extrair deles as informações pertinentes ao alcance dos objetivos do trabalho e, por outro, melhorar a formação da pesquisadora, na busca da compreensão do objeto estudado em sua articulação lógica com o conhecimento que o envolve. Buscamos empreender esforços nesta direção por compartilharmos da posição expressa pelo referido autor, transcrita no trecho a seguir:

A formação do pesquisador não pode restringir-se ao domínio de algumas técnicas de coletas, registro e tratamento dos dados. As técnicas não são suficientes, nem constituem em si mesmas uma instância autônoma do conhecimento científico. Estas têm o valor como parte dos métodos. O método, ou caminho do conhecimento é mais amplo e complexo. Por sua vez, um método é uma teoria de ciência em ação que implica critérios de cientificidade, concepções de objeto e de sujeitos, maneiras de estabelecer essa relação cognitiva e que necessariamente remetem a teorias de conhecimento e a concepções filosóficas do real. Essas diversas concepções dão suporte às diversas abordagens utilizadas nas construções científicas e na produção de conhecimentos. (GAMBOA, 2007, p. 48)

Do ponto de vista desta dissertação, tal esforço foi empreendido visando, sobretudo, explorar as contradições e os embates na investigação do Reuni.

A escolha desse caminho metodológico se deu com vistas à aquisição de uma visão geral e percepção mais apurada do fenômeno a ser estudado, com a finalidade de desenvolver, esclarecer e explanar conceitos e ideias com vistas à formulação de problemas mais precisos para estudos posteriores (GIL, 2011). O caráter exploratório do estudo revela-se em relação ao conhecimento a ser desvelado, tanto nas questões relacionadas às políticas definidas para o sistema superior de educação, quanto ao tema ampliação de vagas e, sobretudo, da evasão nos cursos de graduação da UnB. No caso estudado, houve preocupação também com a integração desses processos com as ações pedagógico-administrativas definidas no âmbito do Reuni na Universidade de Brasília, considerando-a como *locus* da pesquisa.

Os estudos exploratórios permitem ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema. O pesquisador parte de uma hipótese e aprofunda seu estudo nos limites de uma realidade específica, buscando antecedentes, maior conhecimentos para, em seguida, planejar uma pesquisa descritiva ou de tipo experimental. Outras vezes, deseja delimitar ou manejar com maior segurança uma teoria cujo enunciado resulta demasiado amplo para os objetivos da pesquisa que tem em mente realizar. (TRIVIÑOS, 1987, p. 109)

Do ponto de vista conceitual, o delineamento quantitativo justificou-se mediante a necessidade de levantamento de dados de evasão. Para tanto, as informações foram coletadas a fim de se construir análises que ajudassem no alcance dos objetivos definidos para o estudo. Dessa forma, partiu-se da ideia de que a esse tipo de pesquisa trabalha com números e modelos estatísticos para explicar dados e tabelas, contemplando questões baseadas em dados de desempenho, de atitudes observacionais, bem como outros de censo, análise e interpretação estatística. (CRESWELL, 2010, p. 40)

Nesse sentido, foi possível a obtenção de dados essenciais à constituição do perfil da ampliação de vagas no Reuni na UnB, dos cursos escolhidos e de fatores relativos à evasão.

Por meio da abordagem qualitativa, ocorreu a análise das percepções dos sujeitos envolvidos no processo de implementação do Reuni na UnB, no período eleito para o estudo. Sob este ângulo, focalizaram-se as estratégias e mecanismos para a redução da evasão utilizados com a execução do Programa nessa universidade e sua relação com a ampliação das vagas e a democratização do acesso à educação superior. Portanto, conjugando as duas abordagens contribui-se para o levantamento e análise dos concernentes dados, de maneira articulada à realidade mais ampla na qual eles estão inseridos.

Considerando a natureza das questões formuladas, esta dissertação buscou explorar o fenômeno e entendê-lo em sua essência. Para tanto, foram considerados os diversos aspectos que o produzem, com vistas a desvendar os múltiplos pontos que o envolvem, os limites da implementação das metas do Reuni na UnB, em particular aquelas eleitas para o estudo.

Na pesquisa qualitativa, os investigadores usam a literatura de maneira consistente com as suposições de conhecimento do participante, e não para prescrever questões que precisam ser respondidas pelo ponto de vista deles. No caso deste estudo, ele é exploratório e qualitativo. Isso significa que não foi escrita muita coisa sobre o tópico ou sobre a população que está sendo estudada e que o pesquisador procura ouvir os participantes e desenvolver um entendimento baseado nas ideias deles. (CRESWELL, 2010)

Conforme o autor, a principal característica das pesquisas qualitativas é o fato de que elas seguem a tradição “compreensiva” ou interpretativa da realidade, preocupam-se com o valor dos fenômenos e processos sociais. Assim, partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas ideologias, motivações, sentimentos e representações sociais e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, sobretudo nas relações sociais, precisando ser descortinado.

Nesse contexto, essa abordagem considera o pesquisador como o principal instrumento de investigação, além da necessidade de contato direto e prolongado com o

campo. Esse contato é necessário para poder captar os significados dos comportamentos em observação, mediante a descrição detalhada de situações, eventos, pessoas, interações e citações literais do que os sujeitos falam sobre suas experiências, atitudes, crenças e pensamentos, trechos ou íntegras de documentos, correspondências, atos ou relatos de casos. Para tanto, o pesquisador coleta pessoalmente os dados, mediante a análise dos documentos ou o exame minucioso do conteúdo de entrevistas, procedimentos adotados por este estudo.

Algumas características da pesquisa de cunho qualitativo são, conforme Creswell (2010):

- a) uso de ambiente natural na coleta dos dados, ou seja, no local onde os participantes vivenciam a questão; no caso deste trabalho, a própria UnB;
- b) utilização de múltiplas fontes de dados, como: documentos, entrevistas e questionários;
- c) pressuposto indutivo para a compreensão e a análise dos dados, e não a dedução;
- d) consideração dos diversos significados e significantes que permeiam a questão, os quais são parte essencial do processo, sobretudo quanto ao papel dos atores e cenários que compõem a pesquisa;
- e) visão interpretativa e holística do universo complexo que permeia a questão a ser estudada e suas nuances.

A abordagem descrita norteou a busca por informações *in loco* e a apreciação dos dados coletados, almejando-se alcançar os objetivos delineados no transcurso do trabalho.

Ressalta-se que a investigação teve como pressupostos:

- a) embora o governo tenha ampliado o número de vagas nas universidades federais, isso ainda é muito pouco e não atende à real necessidade da população universitária no país;
- b) a ampliação de vagas é fator que contribui diretamente para o aumento efetivo da evasão na UnB.

Por sua vez, a Universidade de Brasília foi a instituição selecionada para a concretização desta dissertação, tendo em vista sua importância para o cenário nacional da educação superior e sua proximidade com o poder central. Ademais, como única universidade pública federal no Distrito Federal, revela uma trajetória relevante, sobretudo por ser a entidade na qual a discente-pesquisadora trabalha e, portanto, vivencia o problema investigado.

A UnB foi fundada a partir da inauguração de Brasília (21.04.1960), com a perspectiva de ser um novo modelo de universidade para o país, uma tentativa de superar as dificuldades encontradas nas experiências universitárias até meados daquele ano. Ela é criada

com vistas a formar quadros técnicos para o desenvolvimento da nação, motivo pelo qual é instituição precursora, disseminadora de conhecimento e formadora de consciência crítica.

Neste ambiente, o que todos reclamávamos da nossa universidade nascente é que ela viesse a ser o que nenhuma universidade jamais fora: o centro nacional de reflexão e de estudo que nos ajudasse a amadurecer uma consciência crítica capacitada a ver o Brasil como problema e a buscar as linhas de ação que permitissem ao povo brasileiro realizar suas potencialidades secularmente coactadas. (RIBEIRO, 1978, p. 82)

Alguns destaques para a criação da UnB foram: a) o diminuto quantitativo de vagas para a educação superior, que desde àquela época não atendia às carências da população brasileira, em resposta à necessidade de democratização de acesso a esse nível educacional no país; b) o ensino privado não oferecia, em termos de quantidade e qualidade, material didático e professores; c) a defasagem em relação aos quadros técnicos que deveriam compor a nova administração federal e que serviriam ao desenvolvimento da nação, ao progresso do Brasil.

Nomes importantes da educação brasileira compuseram o histórico de sua fundação, a saber: Anísio Teixeira, Ciro dos Anjos, Cláudio Santoro, Darcy Ribeiro, Oscar Niemeyer, entre tantos outros. Educadores como estes apresentaram uma proposta acadêmica inovadora, integrando Brasília à conjuntura nacional, por intermédio do conhecimento, das ciências e da cultura, e ampliando as oportunidades de acesso à juventude brasileira, ainda que para a elite.

Ampliar as exíguas oportunidades de educação oferecidas à juventude brasileira.

Diversificar as modalidades de formação científica e tecnológica atualmente ministradas, instituindo as novas orientações técnico-profissionais que o incremento da produção, a expansão dos serviços e das atividades intelectuais estão a exigir.

Contribuir para que Brasília exerça, efetivamente, a função integradora que se propõe assumir, pela criação de um núcleo de ensino superior aberto aos jovens de todo o país e a uma parcela da juventude da América Latina e de um centro de pesquisas científicas e de estudos de alto padrão. (RIBEIRO, 1961, p. 8)

O projeto original da UnB previa a modernização dessa instituição em consonância com a perspectiva de promoção à ciência, à tecnologia e ao apoio e à assessoria do Estado, com vistas à superação do atraso nacional e a seu desenvolvimento frente aos países ricos e estruturados. Assim, em relação à ideologia vigente à época (nacional-desenvolvimentista), objetivava superar a distância dos padrões internacionais de excelência de universidade e dos

problemas do país quanto a seu crescimento. Para tanto, foram traçadas e defendidas duas lealdades para a instituição, como explicita Menezes:

Sob o nacional-desenvolvimentista foram afirmadas, inicialmente, as duas lealdades da Universidade de Brasília: a lealdade com os padrões internacionais de fazer ciência e universidade; e a lealdade com as aspirações de desenvolvimento do povo brasileiro. Entretanto, contraditoriamente gestado sob o modelo econômico associado ao capital internacional em sua fase monopolista, o projeto inicial da UnB trazia perspectivas de democratização universitária ao mesmo tempo que portava em seu bojo o isolamento das questões endógenas de desenvolvimento. (MENEZES, 1989, p. 24)

A UnB funcionou a pleno vapor em seus dois primeiros anos de vida, visto que já oferecia, ainda que provisoriamente, alguns cursos. Todavia, um duro golpe marcou sua história: o período militar e sua intervenção na estrutura da universidade (1964-1985), época durante a qual reitores, docentes e discentes sofreram graves penas, desde a exoneração à prisão. A democracia foi golpeada⁴.

Em 1985 assume, então, Cristovam Buarque, como o primeiro reitor eleito pela comunidade acadêmica. Em 1989, ocorre uma iniciativa importante para a democratização do acesso à universidade: a criação dos primeiros cursos noturnos.

A partir da década de 1990, mantendo sintonia com o contexto nacional, a UnB começou a modernizar-se, voltando-se, sobretudo, para o mercado na busca da otimização dos recursos da iniciativa privada, por meio de convênios, contratos, projetos e fundações de apoio. Na mesma ocasião, houve um fortalecimento dos cursos e programas da universidade, tanto na graduação quanto na pós-graduação e, ainda, na extensão.

O ano de 2004 foi marcado pela adoção de algumas ações para a democratização do acesso à educação superior, por meio do sistema de cotas para negros, da institucionalização do convênio para os estudantes indígenas, da concessão de bolsas-permanência para os discentes de baixa renda, entre outras ações.

Em 2005, por intermédio do Programa de Expansão no Distrito Federal e entorno, a UnB previu a implementação de uma rede local de educação superior pública. Dessa rede, faziam parte três *campi* e sete polos, distribuídos nas regiões administrativas do DF,

⁴ Como efetivo exemplo desse golpe e dos instrumentos autoritários instituídos pelo regime ditatorial, apresenta-se a criação da Faculdade de Educação (FE/UnB). Inicialmente foi pensada em seu primeiro projeto (1962) como núcleo de formação de professores, de demonstração e experimentação; como macroestrutura para atender ao ensino, com predição de confecção de material didático, formada por sete departamentos; como espaço de diálogo e construção coletiva. Todavia, na prática, essa Unidade Acadêmica da UnB não teve seu plano original implantado. Ao contrário, esse projeto foi interrompido no transcurso do tempo. (Menezes, 1989)

objetivando atender a demanda da população local e democratizar o acesso à educação superior. (FUB, 2005)

Em 2007, a instituição aderiu ao Reuni, porém somente em meados de 2008 esse Programa foi iniciado, abarcando suas metas globais. Dados oficiais deste ano dão conta que a UnB possuía 71 cursos de graduação, 65 cursos de especializações, 64 cursos de mestrado e 43 cursos de doutorado. Já no ano de 2008, a universidade apresentou os seguintes parâmetros: 80 cursos de graduação, 38 cursos de especializações, 68 cursos de mestrado e 50 cursos de doutorado. (UnB, 2011b)

Por sua vez, o ano de 2009 registrou os seguintes índices nessa universidade: 91 cursos de graduação, 64 cursos de especializações, 68 cursos de mestrado e 53 cursos de doutorado. (UnB, 2011b)

No ano seguinte, seus indicadores foram: 103 cursos de graduação, 23 cursos de especializações, 73 cursos de mestrado e 56 cursos de doutorado. (UnB, 2011b)

Importante observar que tantos os cursos de graduação quanto os de mestrado e de doutorado tiveram aumento significativo em seus números. Os primeiros foram impulsionados, por exemplo, pelo Reuni. Pode-se inferir desse aumento que a UnB, de alguma forma, contribuiu para fortalecer a visão publicista de seus cursos, ao passo que, quanto à pós-graduação, ela acompanhou o movimento nacional de incentivo também aos doutorados e mestrados, inclusive os de natureza profissional, como aquele no qual se situa este estudo. As especializações, ao contrário, revelaram índices negativos de crescimento, decrescendo de 106 especializações em 2004 (seu ápice) para 23 em 2010, conforme a mesma fonte.

Já em 2012, um novo olhar é construído sobre a universidade, que, ainda sobre efeitos do referido Programa, tem o Reuni como foco nos diversos debates ocorridos na campanha para a reitoria, na qual foi eleito o professor Ivan Marques de Toledo Camargo. Na ocasião, a Prof.^a Márcia Abrahão Moura, que geriu essa política na UnB, obteve 46,5% dos votos válidos na disputa para o reitorado, ficando em segundo lugar na disputa.

Mediante a breve exposição sobre a instituição selecionada para a pesquisa, são apresentados, então, os quatro cursos de licenciatura noturnos escolhidos para este estudo: Física, Letras, Matemática e Química, com vistas a ter um olhar sobre três cursos da área de exatas e um curso da área de humanas que aderiram ao Reuni e que tiveram o número de vagas ampliado no transcurso desse programa; logo, em 2008. Registra-se que todos são cursos ofertados no turno noturno.

Outro aspecto que motivou essa escolha foi o fato de que os quatro cursos são licenciaturas com elevado índice de evasão na UnB (UnB, 2012a) e nos quais algumas disciplinas são responsáveis por alto número de reprovação. Em geral, estas disciplinas retêm o discente por vários períodos, por exemplo, as básicas dos Cálculos, Física e Química, ofertadas nos cursos de exatas.

Os sujeitos da pesquisa foram gestores e coordenadores dos quatro cursos de graduação da Universidade de Brasília mencionados, em razão de sua intrínseca relação com o Reuni. São eles:

- a) o Reitor em exercício no período de 2008 a 2012, tendo em vista sua importância e participação efetiva nas discussões internacionais e fóruns nacionais que contemplaram a questão da educação superior e suas políticas, no caso o Reuni;
- b) os três Decanos do Decanato de Ensino de Graduação (em razão das diversas mudanças que houve no referido decanato, no período), responsáveis pela elaboração e implementação da política do Reuni adotada pela instituição, entre 2008 e 2012, uma vez que eles foram os responsáveis por todas as ações concernentes ao Reuni na UnB, na condição de Presidente da Comissão Permanente do Reuni que trata das deliberações desse programa na UnB;
- c) os quatro Coordenadores dos cursos de graduação pesquisados, responsáveis pelo acompanhamento acadêmico e administrativo desses cursos.

Com relação aos sujeitos, ressalta-se que sua escolha se deve ao fato de que eles detêm conhecimento sobre os aspectos importantes das estratégias e mecanismos de implementação do Reuni. Além disso, podem propor novas possibilidades que poderão ser utilizadas para corrigir possíveis falhas nos instrumentos de ampliação de vagas e da redução da evasão na UnB.

Há que se registrar, ainda, a trajetória desses atores na instituição e a relação desta com o Reuni e com as questões que permeiam o tópico democratização de acesso à educação superior e a construção e efetivação de políticas públicas que contemplem a redução da evasão nas quatro licenciaturas envolvidas.

Os participantes manifestaram espírito de cooperação e estiveram à disposição da pesquisadora para a obtenção das informações pleiteadas, por meio das entrevistas.

Entre os sujeitos entrevistados, 3 (três) são do sexo feminino e 5 (cinco) do sexo masculino. Importante ressaltar que, na transcrição dos dados, com vistas a respeitar o código de ética, foram utilizadas siglas distintas e distribuídas de forma aleatória para caracterizar os respectivos sujeitos. Assim, num total de 8 indivíduos, os entrevistados da pesquisa

receberam, para referenciar as suas falas, os seguintes códigos: Gestor I, Gestor II, Gestor III, Gestor IV, Gestor V, Gestor VI, Gestor VII e Gestor VIII.

Esta dissertação utilizou-se de dois instrumentos/procedimentos de pesquisa: análise documental e entrevistas semiestruturadas, nas perspectivas descritas a seguir.

Bogdan e Biklen (1994) consideram que a análise documental tem o sentido de compreender a perspectiva oficial e a elaboração documental da comunicação interna. Para os autores, os documentos oficiais, ao serem escritos para o consumo externo, apresentam um retrato brilhante e irrealista do funcionamento da organização e, por isso, são dados favoráveis para encontrar o “verdadeiro retrato” de qualquer escola. Por sua vez, os documentos internos podem revelar informações acerca da cadeia de comando oficial, das regras e regulamentos oficiais; eles representam, assim, fonte “natural” de informação, surgindo numa determinada conjuntura e fornecendo informações sobre esse contexto.

Há documentos que não receberam tratamento analítico. São esses documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. Há outros, que de alguma forma, já foram analisados – relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc. (GIL, 2011)

Para atender aos objetivos do trabalho, aprofundar e ampliar a análise da concepção do Reuni e sua implementação, consultou-se os documentos nacionais referentes ao tema. Nesse sentido, foram apreciados: i) leis e decretos; (ii) censos e resumos técnicos da educação superior brasileira no período estudado; (iii) sinopse do programa de expansão e de reestruturação dos *campi*; (iv) diretrizes gerais para o Reuni; (v) dados do IBGE; (v) legislação pertinente ao tema, os quais contemplaram as necessidades da investigação referentes ao objeto de estudo.

Outros documentos referentes à criação e à expansão da Universidade de Brasília também foram analisados, os quais contêm as estratégias relativas ao referido programa alusivo aos anos de 2007 a 2013. Assim, foram examinados: editais de vestibular e do PAS; relatórios do Decanato de Graduação da UnB; Projeto Político Pedagógico dos quatro cursos de licenciatura escolhidos para a pesquisa; Plano Diretor da Criação da UnB; Plano de Reestruturação e Expansão da UnB (2007, 2008), entre outros.

Nesse contexto, assim se define a abordagem documental:

É aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica. A fim de descrever/comparar fatos sociais estabelecendo características ou

tendências; além das fontes primárias, os documentos propriamente ditos, utilizam-se as fontes chamadas secundárias, como dados estatísticos, elaborados por institutos especializados e considerados confiáveis para a realização da pesquisa. (PÁDUA, 2011, p. 68)

O procedimento documental complementou as informações obtidas por meio das entrevistas, visando caracterizar o tópico evasão na UnB e compreender o funcionamento da instituição.

Esses documentos foram consultados considerando-se que possuem informações essenciais ao desenvolvimento da pesquisa, como dados sobre o contexto de criação e expansão da educação superior e da Universidade de Brasília, além do perfil da ampliação de vagas e da evasão, de suas respectivas estratégias de entrada e de saída discente, entre outros pontos que foram destacados.

As entrevistas semiestruturadas foram o instrumento utilizado na busca de informações de um grupo de sujeitos envolvidos na execução do Reuni na UnB. De forma geral, foram dirigidas aos profissionais envolvidos na implementação dos cursos de graduação do Reuni na UnB. Segundo Pádua (2011), elas apresentam-se como técnica a ser utilizada na coleta dos dados não documentados, sobre dada área de estudo. Nela, o pesquisador organiza um bloco de questões sobre o assunto a ser tratado, mas, ao mesmo tempo, permite ao entrevistado o espaço livre de fala e espontaneidade sobre o tema principal e seus desdobramentos, enriquecendo a investigação.

Bogdan e Biklen (1994) destacam que a vantagem de utilizar esse tipo de instrumento está na obtenção de dados comparáveis entre os vários sujeitos, mesmo que para isso a compreensão da estruturação do tópico pelos próprios sujeitos possa se perder. Nesse sentido, almeja-se captar as percepções dos participantes acerca das ações de ampliação de vagas e evasão da educação superior local. Esses autores descrevem as entrevistas como estratégia dominante para o recolhimento de dados, seja de forma isolada ou em conjunto com outros procedimentos de coleta de informações (observação participante, análise de documentos etc.).

Para Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004), a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente por meio de questionários. Nas entrevistas qualitativas, o investigador está interessado em compreender o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, situações, processos ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana.

Na dissertação, almejou-se utilizar as entrevistas porque elas permitiram identificar a percepção do reitor, dos decanos e dos coordenadores da instituição sobre as estratégias e os mecanismos de ampliação de vagas via política do Reuni, além dos limites atinentes aos fatores de evasão na UnB, priorizando os dados de quatro cursos da licenciatura.

As entrevistas foram realizadas em local apropriado, no caso o ambiente de trabalho do entrevistado. Para registro dos dados, foi utilizado um gravador, com a devida solicitação de permissão para a gravação ao interlocutor, ou seja, a autorização destes, mediante as normas técnicas e éticas previstas para o procedimento. Os dados foram gravados e posteriormente organizados, sendo analisados no capítulo 3, que trata especificamente dos resultados da pesquisa.

É necessário evidenciar que a investigação visou compreender o objeto de estudo e suas nuances, numa visão mais completa do todo, mediante uma analogia dinâmica entre o fenômeno e sua essência, por meio da perspectiva do olhar crítico, que levou em consideração a historicidade e o movimento de constante transformação da educação superior e do Reuni.

Assim, o trabalho está organizado em três capítulos, além da introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo, apresenta-se o contexto de desenvolvimento da universidade pública no país, além de abordar aspectos históricos da instituição pesquisada (UnB) e questões relativas à educação superior pública. Nele estão contemplados, ainda, aspectos referentes à democratização do acesso à educação superior, e às principais políticas públicas implantadas pelo governo federal para esse nível de educação nos últimos anos.

No segundo capítulo, caracteriza-se o cenário da educação superior no Brasil, mediante a implementação do Reuni e suas nuances, sua configuração e expansão, bem como questões que norteiam as discussões a respeito do tema. Neste sentido, em um primeiro momento, são abordados o marco normativo legal sobre o Reuni, o contexto de implementação e a consolidação da rede de educação superior no país, entre 2008 a 2012, e a relação desse Programa com as metas de ampliação de vagas e evasão no contexto da UnB.

O terceiro capítulo explicita, de forma breve, os quatro cursos escolhidos para a investigação, mediante a história de criação e organização destes no contexto da UnB e seus dados de evasão, tendo em vista ser esse o campo empírico no qual foi analisada a dinâmica de formulação e execução do Reuni. Nesta mesma unidade, são sistematizados os dados provenientes dos documentos analisados e das entrevistas semiestruturadas relacionadas à questão da democratização do acesso, da ampliação de vagas e da evasão da universidade, bem como à percepção dos gestores quanto ao objeto do estudo, elucidando-se os efeitos do Reuni no contexto investigado. Na prática, ocorre a análise e a interpretação dos dados: são

apontadas as principais constatações expostas ao longo do texto e delineados os resultados da pesquisa, salientando-se as etapas para sua consecução, dando ênfase aos aspectos que nortearam o problema de pesquisa e as premissas do estudo.

CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: AVANÇOS E LIMITES DE SUA EXPANSÃO

Este capítulo aborda os aspectos históricos da educação superior no Brasil, especialmente no que diz respeito às universidades federais. Em primeiro lugar, é descrito o surgimento das instituições desse nível educacional no país e sua evolução durante os séculos XIX e XX. Em sequência, trata-se dos últimos governos federais (1995 até 2012) e suas políticas públicas voltadas para a educação superior, ressaltam-se os pontos relacionados à democratização do acesso e à ampliação de vagas, além de contextualizar a configuração atual deste sistema de educação.

1.1 Aspectos históricos da educação superior no Brasil – dos primórdios aos anos 1990

No Brasil, desde os primórdios, a educação superior é marcada por especificidades e uma forte pressão por acesso, por ampliação de vagas e melhor aproveitamento dos espaços públicos (no âmbito das universidades federais, com especial efervescência a partir da década de 1960), demandas que continuam atuais. Para melhor compreensão dessa questão, é feita a discussão sobre o referido nível educacional em tempo histórico e social, abarcando-se seus avanços e contradições.

A administração da educação no Brasil originou-se e se fortaleceu no contexto da administração pública, no viés da política econômica, científica e cultural da nação (SANDER, 2007). Segundo o autor, existem três períodos históricos para a educação brasileira – o do Brasil Colônia, com seus enfoques jurídico, escolástico e positivista; o do Brasil República e o do Brasil contemporâneo.

As instituições precursoras do ensino superior no Brasil foram as escolas jesuítas, vinculadas à Companhia de Jesus, de caráter confessional, logo, era comum esse tipo de escola. No período colonial, temendo os movimentos de independência, Portugal proibiu a formação de instituições desse nível de ensino, Cunha (2000) narra que o primeiro estabelecimento de ensino superior do país foi fundado pelos jesuítas na Bahia, em 1549, com a chegada do padre Manoel da Nóbrega.

Destacavam-se, à época, as publicações do tipo memórias, relatórios e descrições de caráter subjetivo, normativo, assistemático e legalista, e, na prática, durante o período em questão, a educação tinha pouca importância para os colonizadores e a população em geral (SANDER, 2007). A partir deste momento, a educação foi profundamente influenciada pelo pensamento positivista e pela sociologia organicista, a fim de injetar seus princípios e métodos aos fenômenos sociais e aos organizacionais. Este pensamento ressaltou-se por enfatizar um movimento de cunho enciclopédico, que visualizou o equilíbrio, a ordem e o progresso. No período em questão, eram poucos os que obtinham formação superior, o que atesta que, desde sua gênese, esse nível de educação caracteriza-se como elitista e excludente.

O aumento da oferta do ensino superior no Brasil ocorreu, de forma mais efetiva, a partir de 1808 com a chegada da Família Real Portuguesa ao Rio de Janeiro e com a abertura dos portos às nações amigas; com a estruturação do Colégio Médico Cirúrgico na Bahia e a Cadeira de Anatomia, no Hospital Militar do Rio de Janeiro, seguido pela Escola de Anatomia Cirúrgica Médica, também na mesma cidade. Desse período até a República, as instituições de ensino superior em funcionamento estavam sob a responsabilidade financeira do Estado (SALMERON, 2007).

A partir de então, foram criados cursos e academias destinados a formarem, principalmente, profissionais para o Estado, sobretudo na área militar, bem como especialistas na produção de bens simbólicos e profissionais de nível médio. A Carta Régia, de 4 de dezembro de 1810, instituiu a Academia Real Militar, inaugurada no ano seguinte e na qual se implantou o núcleo inicial do curso de Engenharia da UFRJ. Em 1827, ocorreu a criação dos cursos jurídicos, em São Paulo e em Olinda, Recife (1854), a politécnica do Rio de Janeiro (1858) e a de Minas, de Ouro Preto (1875). Ao total, 2.290 jovens estudavam advocacia, medicina e engenharia (CUNHA, 1983). Ainda no Império, o ensino superior estava dividido em laico e confessional e atendia a uma parcela muito restrita da população.

A Proclamação da República, em 1889, contribuiu para a reestruturação do Estado e aumentou a necessidade da oferta do ensino superior, visando atender ao anseio de formar especialistas para gerir o Estado. Havia também o desejo dos latifundiários de diplomar seus filhos como bacharéis ou doutores, para que pudessem alcançar maior prestígio e posição de destaque social. Nesse sentido, Sousa assim se pronuncia quanto à resistência para a criação da universidade no país:

Com a Proclamação da República, em 1889, as discussões sobre a criação da universidade no país se intensificaram, fazendo com que vários projetos

fossem apresentados propondo sua criação no território nacional. No entanto, as divergências ideológicas, a pouca consistência das propostas e os problemas de ordem financeira adiaram a efetivação do projeto da universidade brasileira. (SOUSA, 2013, p. 17)

Neste cenário, a partir da promulgação da primeira Constituição da República Brasileira, em 1891, houve a descentralização desse nível educacional (entenda-se manutenção e responsabilidade exclusiva da União), repassando-o para os estados da federação e o setor privado. Fixou-se, para os governos estaduais, a responsabilidade em relação a esse nível educacional, ocasionando a instalação de instituições privadas nesse grau de ensino. Assim, abriu-se a porta para o ensino superior, até então custeado pelo Poder Central, ser oferecido pelo setor privado, o que levou à criação de uma rede de instituições confessionais católicas, entre outras (SOUSA, 2006).

Entre 1911 e 1915, destaca-se a realização de diversas reformas para reestruturar o ensino superior, todas efetivadas por decretos, como a Reforma Rivadávia Correa, que, entre outros aspectos, retirou o caráter oficial do ensino, admitindo o desenvolvimento de instituições livres. O mesmo normativo criou o exame de admissão ao ensino superior junto às faculdades, sem a exigência de escolaridade prévia (posteriormente denominado de vestibular – Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911, art. 65), em razão de número de vagas insuficientes para os discentes no setor público, o que fortaleceu o setor privado. Como é possível observar, desde os primórdios, a história do ensino superior no país foi marcada pela seletividade, conforme atestado por Fávero:

A universidade não foi criada para atender às necessidades fundamentais da realidade da qual era e é parte, mas pensada e aceita como um bem cultural oferecido a minorias, sem uma definição clara no sentido de que, por suas próprias funções, deveria se constituir em espaço de investigação científica e de produção do conhecimento. (FÁVERO, 2006, p. 19)

A Reforma Carlos Maximiliano (promovida por meio do Decreto nº 11.530 de 18 de março de 1915) revogou a anterior e objetivou reorganizar o ensino secundário e o superior da República. Entre suas proposições destacou-se a instituição dos exames de admissão, mediante emissão do certificado de aprovação em nível anterior de estudo, além de alterar o currículo das Faculdades Federais de Direito, nos estados de Pernambuco e São Paulo, bem como de Medicina na Bahia e no Rio de Janeiro. Além disso, autorizou o governo a reunir as Escolas Politécnicas e de Medicina do Rio de Janeiro numa universidade, incorporando a elas as Faculdades Livres de Direito (FÁVERO, 2006).

Já em 1920, “em função da outorga do título de *Doutor Honoris Causa* ao Rei Alberto I, da Bélgica, que veio nos visitar” (MORHY, 2003, p. 21), foi instituída a Universidade do Rio de Janeiro, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro. Todavia, essa entidade foi o resultado da reunião de faculdades federais isoladas, no caso, as Faculdades de Medicina, Engenharia e Direito.

Dando sequência à cronologia de fatos marcantes do ensino superior brasileiro, ressalta-se que em 1924 ocorreu a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), que contribuiu para a realização de várias Conferências Nacionais de Educação. Nesses eventos foram discutidos temas recorrentes como a concepção da universidade, as funções que caberiam às respectivas instituições, além da questão da autonomia universitária, entre outros pontos relevantes.

Na década de 1920, ocorreu, ainda, a criação da Universidade de Minas Gerais, em 1927, seguindo o mesmo caminho da UFRJ, pois também resultava da reunião das faculdades de Engenharia, Medicina, Direito, Odontologia e Farmácia já existentes. No período, ocorreu também a criação de mais três universidades públicas na década de 1930: Universidade Nacional do Rio de Janeiro, Universidade de São Paulo (USP)⁵ e Universidade do Distrito Federal (UDF)⁶ fechada pelo Estado Novo, em 1939, mediante a hostilidade do Ministério da Educação e da Saúde Pública e sua liderança, que não compactuava com as ideias desta nova instituição e de seus fundadores.

A construção da UDF foi um marco na história do ensino superior no país, em razão do papel social que essa instituição deveria desempenhar, com vistas a ser um ambiente de construção científica livre e de elevada produção cultural. Era também sua missão contribuir para a edificação de um Brasil moderno, com quadros intelectuais efetivamente capacitados, críticos e competentes, conforme as palavras de Anísio Teixeira, ao definir a função da universidade, no contexto de criação da instituição em questão:

⁵ A USP foi criada pelo Decreto Estadual nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934. Sua criação integra o projeto político dos paulistas na formação de uma elite dirigente dotada de altos conhecimentos culturais, científicos, literários e artísticos e suas finalidades são: a) promover, pela pesquisa, o progresso da ciência; b) transmitir, pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito ou sejam úteis à vida; c) formar especialistas em todos os ramos da cultura, bem como técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artística; d) realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e artes por meio de cursos sintéticos, conferências e palestras, difusão pela rádio, filmes científicos e congêneres. (FÁVERO, 2006)

⁶ A UDF foi criada no Rio de Janeiro pelo Decreto Municipal nº 5.513, de 4 de abril de 1935, e existiu por menos de quatro anos; no entanto, segundo Fávero (2006), marcou significativamente a história da universidade no país, sobretudo pelo contexto em que ocorreram sua criação e sua extinção e por seu papel inovador. Ademais, destacou-se como fonte propiciadora de produção de atividade científica livre e cultural.

A função da universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata, somente, de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também os conserva. Não se trata, somente, de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que as universidades.

A universidade é, em essência, a reunião entre os que sabem e os que desejam aprender. Há toda uma iniciação a se fazer. E essa iniciação, como todas as iniciações, se faz em uma atmosfera que cultive, sobretudo, a imaginação... Cultivar a imaginação é cultivar a capacidade de dar sentido e significado às coisas. A vida humana não é o transcorrer monótono de sua rotina quotidiana, vida humana é, sobretudo, a sublime inquietação de conhecer e de fazer. É essa inquietação de compreender e de aplicar que encontrou afinal a sua casa. A casa onde se acolhe toda a nossa sede de saber e toda a nossa sede de melhorar é a universidade. (TEIXEIRA, 1998, p. 35-36)

Nas primeiras décadas do século XX, ocorreu um forte movimento político e intelectual, além do processo de industrialização do país, os quais provocaram uma pressão pela valorização e expansão do sistema de ensino superior. Em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, cujo primeiro ministro foi Francisco Campos. Por sua vez, em 1931, foram instituídas algumas reformas, entre as mais significativas, a Reforma Francisco Campos e a aprovação dos Estatutos das Universidades Brasileiras (Decreto nº 19.851/31), que incorporou os ideais dos pioneiros da educação⁷. Destacou-se, ainda, a criação do Conselho Nacional de Educação (Decreto nº 19.850/31). Cunha (2000)

A defesa de uma educação com elevada importância social, pública, gratuita, laica, obrigatória, de qualidade, mais humanista e embasada na democratização do acesso à educação superior passou a ser tema central dos debates de notáveis da época, como Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, Anísio Teixeira, Armanda Álvaro Alberto, Cecília Meireles, Hermes Lima, Noemy M. da Silveira, entre outros 26 intelectuais e personalidades. Esta ideologia culminou no Manifesto dos Pioneiros da Educação em 1932 e se apresentou como movimento de total oposição em relação ao ensino oligárquico e excludente vigente à época.

⁷ O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova ocorreu em 1932 e foi escrito durante o governo de Getúlio Vargas, contemplando a visão de um segmento da elite intelectual, que, embora com distintas posições ideológicas e políticas, almejou a perspectiva de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação. Elaborado por Fernando de Azevedo e outros 26 intelectuais, entre os quais Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Antônio F. Almeida Junior, Cecília Meireles, Roquette Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima, tornou-se marco ímpar do projeto de renovação educacional do país. Ao constatar a desorganização do aparelho escolar, o Manifesto levantou a bandeira que o Estado organizasse um plano geral de educação e advogou em favor de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. Do ponto de vista do ensino superior, vislumbrava uma universidade concebida numa tríplice função de criadora de ciências, docente ou transmissora de conhecimentos e de popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes. Essa ação reformadora foi alvo de contundente crítica da Igreja Católica, que, na oportunidade, era forte concorrente do Estado na expectativa de educar a população e tinha sob seu controle a propriedade e a orientação de parcela expressiva das escolas da rede privada.

De minha parte, creio que o maior legado do manifesto foi ter retirado a Educação do sistema censitário que ainda existia, cativa de privilégios de classe, para configurá-la como fator estratégico para o desenvolvimento do País, antecipando fundamentos que são atualmente perseguidos, seja no ensino fundamental, com o pressuposto da educação em tempo integral com meta de universalização, seja no ensino superior, com valores que foram transpostos para o projeto da UnB, com a disposição de criar conhecimento comprometido socialmente, a cargo de profissionais bem formados social e economicamente. (SOUSA JR., 2012, p. 13)

Segundo Ribeiro (1978), a primeira instituição de ensino superior não profissionalista, com vistas à promoção da pesquisa e do ensino no campo das ciências humanas, foi a Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, criada em 1932, almejando ampla compreensão da realidade nacional. Dentro deste ambiente de luta em favor do ensino, o autor defende um olhar sensível sobre o papel da educação e sua importância para o país, a busca da autonomia universitária e a ampliação de vagas nas escolas públicas para os brasileiros, sobretudo no ensino superior.

Entre seus normativos, a Constituição Brasileira de 1934 estabeleceu a necessidade de se construir um Plano Nacional da Educação. Nesse mesmo período, as aspirações pela implementação de um novo padrão de universidades para o país geraram críticas ao modelo de ensino implantado no Brasil. Diante disso, começou-se, então, ampla defesa em favor de uma universidade pública, com especial destaque para a ampliação do acesso a essas instituições e para o papel do saber, da pesquisa e das ciências.

Neste contexto, a Constituição de 1937 priorizou o ensino profissionalizante e a obrigatoriedade de os sindicatos e as indústrias organizarem escolas de aprendizagem. Isso fez eclodir, em todos os estados, as escolas técnicas profissionalizantes, como forma de reprodução da ideologia vigente. Tal fato implicou o atendimento ao Estado e ao seu projeto de desenvolvimento nacional em sua totalidade e reforçou a estrutura social predominante no período. Ressalta-se, ainda, a instituição da Universidade do Brasil⁸, no mesmo ano.

⁸ A Universidade do Brasil foi criada por lei proveniente do Poder Legislativo em 5 de julho de 1937 (Lei nº 452/37), dando continuidade à antiga Universidade do Rio de Janeiro criada na década de 1920 como uma reunião das escolas superiores existentes na cidade. A proposta fora anunciada em 1931, quando Francisco Campos esteve à frente do Ministério da Educação e Saúde Pública e assinou decreto estabelecendo que o sistema universitário deveria ser preferencial ao conjunto de escolas superiores isoladas (15 escolas ou faculdades). Na prática, o governo pretendia implantar em todo o país um padrão nacional de ensino superior e estabelecer um sistema destinado a controlar a qualidade desse ensino, mediante um projeto centralizador do ensino superior. Entre suas finalidades essenciais destacaram-se: i) o desenvolvimento da cultura filosófica, científica, literária e artística; ii) a formação de quadros donde se recrutem elementos destinados ao magistério bem como às altas funções da vida pública do país e iii) o preparo de profissionais para o exercício de atividades que demandem estudos superiores. (FÁVERO, 2006)

Ainda nessa época, importante fato foi o surgimento do movimento estudantil, com a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE), em 1938, que, mediante lutas e desafios em favor da democratização do acesso, conseguiu que alguns de seus pleitos fossem contemplados. Entre estes, destacaram-se, por exemplo, a criação de mais instituições públicas, o ensino superior público, gratuito e a instalação de universidades. Em contraponto, em 1946, surgiu a primeira universidade privada do país (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro), oriunda da reunião das Faculdades Católicas do Rio de Janeiro, instituídas em 1940.

Outras ações importantes do período foram: (i) criação do Instituto Tecnológico de Aeronáutica/ITA⁹ pelos militares em 1947; (ii) desenvolvimento de entidades orientadas ao desenvolvimento da pesquisa, como a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) em 1948, (iii) criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (1951); e (iv) instalação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/CNPq (1951). Cunha (2000)

Nas décadas de 1950 e 1960, o movimento estudantil, aliado a docentes e intelectuais, instigou as discussões a respeito da construção da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei n.º 4.024/61. Entre as bandeiras defendidas propunha-se um ensino público e menos elitizado, a autonomia universitária, a gestão democrática, o fim do regime de cátedras vitalícias e a democratização do acesso ao ensino superior mediante uma educação gratuita, associado à pesquisa e a outras demandas sociais da época.

Entretanto, mesmo sendo um marco na educação brasileira, a promulgação da referida lei não atendeu às reivindicações do movimento na íntegra, isto porque, na prática, oportunizou alguns critérios para a regulamentação do crescimento do ensino superior e favoreceu os interesses privatistas no campo da educação e a seletividade desse nível de ensino, o que se confirma no trecho:

Como toda lei resulta de lutas entre grupos que desejam que ela contemple seus interesses, determinadas reivindicações do movimento estudantil foram atendidas pela LDB de 1961, porém várias outras não, o que motivou a produção de acirradas críticas à educação nacional, como aquelas que exigiam a reforma universitária e a modernização do ensino superior como um todo. O discurso prevalente defendia a necessidade de tornar mais sincrônica a relação entre esse nível de ensino e o desenvolvimento

⁹ À época de sua criação, as principais características inovadoras do ITA eram: ausência de cátedras vitalícias, organização departamental, pós-graduação, regime de dedicação exclusiva dos docentes ao ensino e à pesquisa, currículo flexível. (CUNHA, 2000)

econômico e social do Brasil, de forma a tornar esse último também mais competitivo frente ao cenário internacional. (SOUSA, 2013, p. 22)

Entre determinações da lei supracitada, encontram-se a criação do Conselho Federal de Educação (CFE) e a consolidação das chamadas leis de equivalência, pelas quais, a partir de então, egressos de quaisquer cursos de nível médio poderiam inscrever-se em diversos cursos de nível superior. Outra ação importante foi o ajuste no sistema de vestibular, por meio do fomento de critérios de habilitação como o de classificação.

A inauguração da Universidade de Brasília (UnB), em 1962, foi significativa para esse movimento de desenvolvimento e progresso tecnológico. Estruturada na nova capital da República (Brasília), com um projeto arquitetônico e urbanístico inovador e perspectivas emancipatórias, a UnB representava uma nova estrutura de funcionamento do ensino superior. Segundo Cunha (2000), a criação dessa instituição deveu-se a duas necessidades: de manter junto à estrutura governamental uma reserva de especialistas amplamente qualificados e de repensar a educação superior brasileira, mediante novos paradigmas e utopias.

No período de 1945 a 1964, ocorreu expressivo crescimento do sistema de ensino superior no país. De acordo com Mendonça (2000), houve o aumento de 32 universidades, passando de 5 para 37 e de 271 instituições isoladas, aumentando de 293 para 564. A taxa de aumento de matrículas registrada no período foi de 236,7%, representando crescimento anual de 12,5%. Esse crescimento foi reflexo do aumento da demanda ocasionada pelo deslocamento e ascensão social das camadas médias, pela própria ampliação do ensino secundário público e pelo processo de equivalência dos cursos técnicos a esse nível de ensino, regularizado pela Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61.

Um dos temas em destaque pelos docentes e bastante enfatizado pelos discentes, em meados dos anos 1960, foi o processo de democratização do acesso ao ensino superior. Para tanto, a UNE organizou seminários nacionais de reforma universitária em 1961, 1962 e 1963, procurando combater o caráter ultrapassado e elitista da universidade e a ausência de condições de acesso e absorção a todos aqueles que passavam nos vestibulares. Entre as diversas questões discutidas nos movimentos e nos respectivos seminários apresentavam-se: a) autonomia universitária; b) participação dos corpos docente e discente na administração universitária, por meio do critério de proporcionalidade representativa; c) adoção do regime de trabalho em caráter de dedicação exclusiva para docentes; d) ampliação da oferta de vagas nas escolas públicas; e) flexibilidade na organização de currículos. (FÁVERO, 2006)

Neste contexto, o ensino superior, em seu movimento dialético, de contradições e conflitos, tornou-se fonte de diversas críticas. Emergiram, assim, os gritos pela Reforma Universitária, ocorrida por intermédio da Lei n.º 5.540 de 28 de novembro de 1968, cujos principais objetivos foram: (i) universidade aberta a todos; (ii) diminuição das taxas de excedentes, ampliação de vagas; (iii) liberdade de pensamento e de crítica; (iv) eleição para reitores e diretores; (v) elaboração de currículos por comissões de professores especializados e representantes estudantis; (vi) aproveitamento dos estudantes mais capazes como monitores e estagiários em cargos a serem criados, entre outras propostas defendidas pela UNE (CUNHA, 2000).

Outro propósito da reforma universitária foi interligar o ensino superior às necessidades do desenvolvimento econômico e social do país e, assim, torná-lo apto a desenvolver ciência e tecnologia para gerar a independência do exterior e modernizar o país.

Gadotti (1995) advoga que, à medida que o movimento pela reforma se intensificou, o Estado começou a tomar conta do processo, centralizando todas as ações com mão forte em função do golpe militar (1964). Nesse momento, o governo redefiniu os rumos da reforma, fazendo dela mero apoio ao desenvolvimento do ensino superior e considerando essa causa como de segurança nacional.

Nessa fase histórica do Brasil, estavam intrinsecamente relacionados o autoritarismo, o tecnocratismo e o processo de modernização. Então, sob a ideologia do desenvolvimento nacional e da ordem, o ensino superior foi “repassado” à iniciativa privada, mediante uma política de privatização no país deste nível de ensino. Por outro lado, ocorreu o surgimento da universidade autoritária, mediante a política de restrição de liberdade, pela qual muitos professores foram aposentados ou aprisionados, além de reitores demitidos e alunos perseguidos. Ademais, a autonomia administrativa e financeira foi reduzida e redimensionada. Neste mesmo contexto, houve a presença de controle ideológico nos currículos, nos programas de disciplinas e bibliografias, entidades estudantis foram cerceadas, tudo em busca da segurança nacional, embasada, principalmente, no Relatório de Rudolph P. Atcon (1966), docente americano que, almejando implementar a política educacional americana no Brasil, recomendou, entre outras medidas: (i) a eliminação da participação estudantil na administração da universidade; (ii) a implementação de nova estrutura administrativa universitária, mediante o desenvolvimento de mecanismos de controle internos e embasada no modelo de rendimento e eficiência; (iii) alterações no regime de trabalho docente; (iv) criação de um conselho de reitores, entre outras propostas, sempre sob o enfoque econômico:

Como critério decisivo para qualquer reformulação estrutural da universidade, para qualquer reorganização institucional, aquisição de meios materiais e recursos humanos, ou para qualquer nova construção, deve estar sempre presente o fator econômico. Não no sentido de disponibilidades financeiras, para levar a cabo qualquer despropósito, “já que os fundos foram aprovados”, mas no sentido absoluto de planejamento, para conseguir o máximo rendimento com a menor inversão de dinheiro. (ATCON, 1966, p. 4)

Também conforme Gadotti (1995), um ponto ímpar a ser registrado é que os recursos da pós-graduação foram ampliados: novos prédios, campi e laboratórios construídos e equipados e a profissão docente institucionalizada como regime de tempo integral e de dedicação exclusiva. Todavia, o governo militar, por intermédio do MEC, passou a requerer que as universidades públicas federais ampliassem suas vagas.

De acordo com o mesmo autor, outros marcos da época foram a criação, em 1974, do Programa de Crédito Educativo, como forma de já induzir o cidadão a pagar pela educação; o seguro educação e a proposta de criação do Banco Nacional da Educação (1980) para financiar a educação a longo prazo. Nesse contexto foi sendo retirado do Estado seu comprometimento com uma educação pública e gratuita, mantendo, desta forma, o acesso e a democratização cada vez mais distantes dos trabalhadores brasileiros, mediante a deterioração dos serviços educacionais.

Com base em Dias Sobrinho (2003), no período de 1964 a 1985, houve uma enfática contradição em relação ao ensino superior. De um lado, o processo de formação e modernização da universidade brasileira recebeu grande impulso, com diversas modificações ocasionadas pelo regime autoritário, sobretudo, no campo da pesquisa. Nessa direção, a Lei n.º 5.540/68, que instituiu a Reforma Universitária, determinou que a universidade pública atuasse como uma organização de ensino superior por excelência, funcionando como a âncora propulsora para o desenvolvimento econômico do país. E que, por sua vez, a instituição isolada seria de caráter excepcional e transitório. Por outro lado e contrariando a lei aprovada, o extinto Conselho Federal de Educação, por meio do incentivo do governo militar e de dirigentes de instituições privadas, ocasionou o crescimento explosivo desse setor. Esse processo se deu mediante o binômio racionalidade e produtividade e atendeu a uma visão pragmática, ao propiciar o fortalecimento das instituições privadas (em sua maioria entidades isoladas) por meio de financiamento.

Concretamente, para grande parte do meio acadêmico da época, a Reforma Universitária de 1968 representou uma efetiva decepção, pois privilegiou uma estrutura seletiva tanto no âmbito acadêmico quanto no social. A proposta inicial foi distorcida pelos

militares, o que implicou a expansão desordenada do ensino superior privado e não a solução da questão da democratização de acesso. Isto se deu porque os excluídos requeriam o aumento do número de vagas, a garantia da matrícula e a abertura de novas universidades no território brasileiro, para que todos os que fossem aprovados no vestibular, conhecidos como “excedentes” conseguissem ter acesso a esse nível de ensino. No entanto, não foi esta a realidade vigente nas instituições públicas.

Segundo Gadotti (1995), a partir da Reforma de 1968, o sistema público tornou-se extremamente oneroso, ao optar por um modelo de universidade que aliava ensino, pesquisa e extensão. Em contraponto, as instituições privadas, que se organizavam com recursos privados e públicos e se orientavam para a obtenção de lucros, por não possuírem vinculação com a pesquisa, cresceram de forma avassaladora, absorvendo a demanda que o Estado não atendera, alimentado por uma visão produtivista do sistema. O crescimento desta esfera não foi, necessariamente, acompanhado por qualidade no ensino, visto que, ao contrário, atendeu a interesses empresariais e capitalistas.

Assim, a Reforma em questão visualizou uma nova forma de organização das universidades públicas brasileiras, que passaram a ser estruturadas em departamentos, institutos ou faculdades, e as contratações começaram a ocorrer via concurso público, institucionalizando-se a carreira acadêmica. Todavia, não obstante tais avanços, a autonomia financeira das instituições públicas do ensino superior não foi garantida, bem como a questão da democratização do acesso ao nível educacional em questão.

Conforme Sousa (2006), nesse período, verificou-se uma expansão acentuada do ensino superior, embora insuficiente para atender à demanda da época. No sistema público, as matrículas aumentaram 480,3%; e, no setor privado, 843,7%. No fim dos anos 1970, a esfera privada representava 63% das matrículas. Neste contexto, o ensino superior brasileiro absorveu profundas mudanças em sua morfologia institucional. Mediante expansão com contenção de gastos, o setor público teve a sua ação reduzida, e o setor privado passou a responder por um número cada vez maior de matrículas, chegando a 64,8% em 1979, mediante política educacional voltada para a profissionalização e para o pragmatismo do mercado de trabalho, ainda de acordo com o referido autor.

Entre 1967 a 1980, as matrículas desse nível de ensino passaram de 88.889 mil para 492.232 mil discentes em âmbito nacional, correspondendo a um aumento da ordem de 454%. Isto abriu as portas para a consolidação da iniciativa privada, que objetivou, de modo prioritário, a obtenção do lucro e da acumulação do capital. Entretanto, o mesmo setor

apresentou pouco comprometimento com a titulação discente e, por conseguinte, com a qualidade dos cursos e dos conhecimentos adquiridos pelos estudantes.

Todavia, em sentido contrário ao crescimento dos anos anteriores, a expansão acentuada do ensino superior ocorreu em caráter menor na década de 1980, inclusive com taxas negativas de crescimento, segundo Sousa (2013). Neste período, estabeleceu-se forte crise econômica, marcada pela inflação crescente e por restrições legais da época, o que provocou uma estagnação no crescimento do setor público e, mais ainda, no setor privado. Nesse cenário, aumenta a concorrência pelas matrículas e por clientela, influenciada pela visão mercadológica vigente à época. Ainda segundo o autor, em razão dessa crise, houve a desaceleração da expansão do ensino superior e em suas matrículas, além de acentuadas críticas concernentes à qualidade do ensino privado. No tocante às matrículas do ensino público, houve crescimento de 492 mil a 556 mil discentes.

De acordo com Dias Sobrinho (2003), no Brasil e na América Latina, os anos 1980 tornaram-se conhecidos como a “década perdida”, em razão da crise econômica, marcada, sobretudo, pela inflação crescente. Entretanto, na contramão desse contexto econômico, foi neste momento em que o movimento social se organizou e se notabilizou em razão dos partidos políticos e das grandes mobilizações populares, face ao esgotamento do regime militar.¹⁰

Em 1988, foi promulgada a Constituição Federal que estabeleceu a exigência de aplicação por parte da União de nunca menos de 18% da receita anual resultante de impostos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino público. Esse mesmo marco normativo constituiu a garantia à gratuidade da educação pública e à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

No campo do ensino superior brasileiro, o cenário da década de 1990 foi marcado pela estagnação no crescimento das matrículas no setor público no Brasil. Pois, apesar de o então presidente Fernando Affonso Collor de Mello (1990-1992) reconhecer a necessidade de ampliar o acesso a esse nível de ensino, no setor público isto não aconteceu ao longo da década, prevalecendo, majoritariamente, a ampliação via privada.

Em razão do *impeachment* de Fernando Collor (1992), assumiu o seu vice, Itamar Franco (1992–1994), governo no qual o Conselho Federal de Educação foi extinto, mediante a medida provisória nº 661, de 18/10/1994, que, no art. 3º, transferiu para o Conselho Nacional de Educação suas atribuições e competências. Entretanto, o Ministério da Educação e do

¹⁰ Outros marcos históricos do período: em 1977, criação da Associação de Docentes; e, em 1981, formação da Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (Andes).

Desporto exerceu interinamente as respectivas funções (de 18/10/1994 a 30/04/1995), quando, então, ressurgiu o Conselho Nacional de Educação (CNE), mediante a Lei n.º 9.131/1995, medida que facilitou a ordenança à iniciativa privada da expansão da educação superior.

A partir de 1995, ocorreram mudanças importantes nas políticas de educação superior no país. À época, o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), em seus dois mandatos (1995-1998 e 1999-2002), gastou de forma efetiva no ensino fundamental e em sua universalização, seguindo diretrizes do Banco Mundial (MELLO, 2011). Esse investimento refletiu diretamente na elevação do número de matriculados e de concluintes do ensino médio, intensificou a pressão por acesso à educação superior e fortaleceu a presença do domínio privado nesse nível educacional.

Outras peculiaridades do período em destaque (1995-2002) foram: (i) diversificação da oferta de ensino; (ii) aumento da demanda por vagas; (iii) flexibilização da legislação para a criação de instituições e novos cursos para a educação superior, o que se manifestou mais intensamente no setor privado; (iv) reforma do regime de financiamento, de planejamento acadêmico, das estruturas de deliberação e da gestão institucional e curricular; (v) redução do financiamento do setor público; (vi) implementação de um modelo gerencial para a universidade federal, com vistas à elevação da produtividade e à redução de custos; (vii) novos parâmetros de avaliação institucional. (MELLO, 2011)

Dessa maneira, a ampliação da oferta da educação superior foi incentivada, ainda, por meio da redução dos custos e da abertura das IES públicas ao mercado, por intermédio de convênios e de prestação de serviços, o que se deu, entre outros fatores, mediante o Plano Diretor de FHC, que concebeu uma reforma no Estado, reconfigurando-o¹¹. Este fato, entre outros, contribuiu para que o setor privado, apoiado pelo discurso oficial do governo, crescesse tanto em número de instituições quanto em número de matrículas, frente à demanda existente, à pressão do mercado de trabalho por melhor profissionalização e à rentabilidade do setor.

Por outro lado, o processo de avaliação realizado, sobretudo, por meio do Exame Nacional dos Cursos (ENC), mais conhecido como “provão”, gerou uma competitividade cada vez mais forte entre as instituições. Em consequência, a educação deixou de ser compreendida como bem social e passou a ser visualizada como mercadoria sujeita à lei da

¹¹ Segundo Sousa (2006), no contexto da Reforma do Estado, as ações deste último foram concebidas em quatro setores fundamentais de atuação: núcleo estratégico e burocrático; serviços monopolistas de Estado, setor de serviços sociais competitivos e setor de produção de bens e serviços.

oferta e da procura, ao controle ideológico do mercado, ao serviço do treinamento e à requalificação dos trabalhadores de nível superior.

Nesse contexto, ao almejar alterar o cenário da educação superior no país, particularmente da educação superior, o governo FHC propôs ampla reforma para esse nível educacional. Ao defender a tese de que o próprio mercado regularia o desempenho da IES, esse governo adotou o modelo de financiamento privado, da privatização para ampliar o acesso, principalmente, por meio da esfera privada.

Dentre as modificações ocorridas no período e as quais favoreceram o crescimento das matrículas na educação superior, destacaram-se: (i) expansão acelerada da oferta de vagas, sobretudo por intermédio das IES privadas; (ii) diversificação e diferenciação institucional; (iii) redução dos gastos para manutenção das IFES; (iv) alterações no padrão de gestão e de produção do trabalho acadêmico; (v) mudanças concretas no padrão de avaliação, currículos e financiamento; (vi) deteriorização do segmento público; (vii) precarização do trabalho docente e da infraestrutura das universidades públicas (SOUSA, 2013). Nas palavras do próprio FHC:

Mudar o Estado significa, antes de tudo, abandonar visões do passado de um Estado assistencialista e paternalista, de um Estado que, por força de circunstâncias, concentrava-se em larga medida na ação direta para a produção de bens e de serviços. Hoje, todos sabemos que a produção de bens e serviços pode e deve ser transferida à sociedade, à iniciativa privada, com grande eficiência e com menor custo para o consumidor. (CARDOSO, 2006, p. 15)

A educação é compreendida, então, não como investimento social, mas como gasto público. Neste contexto, o Estado renuncia ao papel de provedor e assume o de avaliador e regulador, transferindo, na prática, sua função social ao mercado e à esfera privada. Alguns dos efeitos imediatos dessa política foram: (i) corte abrupto nos aportes financeiros repassados às IFES; (ii) aumento expressivo das aposentadorias precoces de docentes e técnicos e a impossibilidade de repor esse quadro, em razão da suspensão dos concursos públicos; (iii) terceirização da mão de obra; (iv) sucateamento das condições de trabalho nas universidades, principalmente, influenciados por organismos internacionais como o Banco

Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), conforme sua agenda neoliberal¹².

A Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9.394 –, de 20 de dezembro de 1996, foi um ponto ímpar para a reestruturação da educação superior, uma vez que ela apresentou um novo padrão de ação e de relacionamento entre Estado e IES. Com esse olhar, o Estado se destacou no controle e na gestão de políticas para a educação superior, principalmente pelos mecanismos de avaliação, financiamento, reforma de currículo e uma nova maneira de conceber a produção do trabalho acadêmico. Esta política consagrou alterações significativas no campo universitário, tomando como base os sinais do mercado, mediante o binômio eficiência/competitividade, recomendado pelo Banco Mundial como manual básico ao processo de reestruturação e expansão desse nível educacional.

Nesse cenário, a avaliação ganha elevado espaço como suporte de processos de responsabilização ou de prestação de contas (*accountability*)¹³, fortalecendo, portanto, o papel do “Estado avaliador”¹⁴, mediante suas funções de controle, fiscalização, regulação e intervenção. A partir de então, visualiza-se a educação como um produto, um insumo do mercado, atendendo a interesses de capital das políticas internacionais, por intermédio de contratos de gestão e de mercantilização, o que certamente incidiu na reorganização e ajuste do sistema educacional. Ao analisar o tema, Mancebo apresenta as seguintes considerações sobre a postura estatal:

¹² O neoliberalismo surgiu após a 2ª guerra mundial, na região da Europa e da América do Norte e destaca-se como uma doutrina econômica que defende a absoluta liberdade de mercado como regulador da economia, do Estado e de todos os serviços sociais por ele mantidos, bem como uma restrição à intervenção estatal sobre a economia. Na prática, trata-se de conjunto de ideias políticas e econômicas que defende a não participação do Estado na economia, ou seja, o esvaziamento deste em seu tamanho, papel e funções, mediante total liberdade do mercado. Entre suas diversas características destacam-se: pouca intervenção do governo no mercado de trabalho, política de privatização de empresas estatais, ênfase na globalização, abertura da economia para a entrada de empresas multinacionais, desburocratização do Estado e suas leis e/ou normas, defesa dos princípios econômicos do capitalismo, entre outras. (CARVALHO, 2007)

¹³ Este termo na Língua Portuguesa tem sido entendido como responsabilidade, prestação de contas, responder pelas ações. É compreendido como um conceito da gestão empresarial e diz respeito à prestação de contas centrada nos resultados, numa lógica de racionalidade produtiva econômico-financeira. (AFONSO, 2009)

¹⁴ Estado avaliador é uma terminologia utilizada por Afonso (2009) em trabalhos relativos às políticas de educação superior, sinalizando a transição de uma forma de regulação burocrática e fortemente centralizada para uma forma de regulação híbrida que conjuga o controle pelo Estado com estratégias de autonomia e autorregulação das instituições educativas. Segundo o autor, esse termo foi inicialmente proposto por Neave (1988) e implica uma retórica técnica de adaptação, eficiência e flexibilidade. Esse termo emerge como uma resposta em sustentar o peso crescente das despesas sociais, o forte aumento na procura pela educação superior e a convicção das limitações do modelo de controle estatal para a adequação da educação superior às necessidades da sociedade pós-industrial. É compreendido, ainda, como o Estado controlador, fiscalizador, regulador e interventor.

No campo educacional, por exemplo, o chamado Estado-avaliador priva-se do financiamento da educação, ou pelo menos, reduz drasticamente sua participação na oferta desse serviço, provoca, em decorrência, a deterioração da infra-estrutura e dos salários do pessoal docente e não-docente; todavia, incrementa e sofisticada suas funções de fiscalização, descendo a detalhes mínimos para a determinação dos graus de eficácia, de eficiência e de produtividade das instituições educativas e de seus diversos atores. Os Estados não só não descartaram como refinaram seu papel controlador, disciplinador e regulador dos sistemas sociais, com o uso de novos sistemas de coordenação, avaliação e controle que estimulam a administração gerencial e a competição de tipo empresarial e submetem os subsistemas de ensino aos mecanismos e interesses de mercado. (MANCEBO, 2006, p. 58)

Na prática, a LDB 9.394/96 regulamentou o crescimento do setor privado da educação superior ao propor um modelo diversificado e flexível de regulação. E, de outra face, induziu a certo engessamento na atuação das universidades públicas, mediante o óbice de uma legislação rígida e inadaptada à realidade do país, que impôs pesadas exigências às instituições federais, por exemplo, o reforço na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Todavia, de centros universitários e faculdades é exigido um compromisso bem menos expressivo com o referido processo regulatório. Além de serem dispensadas de oferecerem o tripé já mencionado.

Dentre as modificações propostas pela referida lei destacou-se a possibilidade de oferta de cursos de: (i) graduação; (ii) pós-graduação, abarcando programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros; (iii) extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino; (iv) cursos sequenciais ofertados por campo de saber, com diferentes níveis de abrangência, de formação específica e de complementação de estudos, cuja duração média é de dois anos, só podendo ser ofertados por IES credenciadas e que possuam cursos de graduação reconhecidos. Os sequenciais não são cursos de graduação, embora sejam de nível superior. (CATANI; OLIVEIRA, 2002)

Conforme a Carta Magna de 1988 e a LDB 9.394/96 no art. 52, as universidades devem abarcar o tripé pesquisa, ensino e extensão. Delineadas como instituições pluridisciplinares, entre outros aspectos, devem possuir, pelo menos, um terço de seu corpo docente em regime de tempo integral e um terço de docentes com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado.

A reforma do Estado, proposta e efetuada no governo de FHC, a partir de 1996, teve a perspectiva de transformar as universidades em organizações sociais, mediante a visão de que a “educação superior pode ser oferecida por quem quiser e puder, desde que se habilite às

regras definida pelo Poder Público” (SOUSA, 2006). Essa reforma foi conduzida pelo Estado, na figura do Ministério da Administração e da Reforma do Estado (MARE), com a participação de diversos atores que representam segmentos da educação superior brasileira.

Na prática, as instituições de educação superior seriam transformadas em organizações sociais e reguladas por contrato de gestão. Isso resultaria na transferência da titularidade do serviço público, educação do Estado, para o setor privado, de modo que aquele apenas seria responsável por fomentar a educação superior com meios materiais – recursos públicos, recursos humanos, entre outros.

Assim, a universidade deixaria de integrar a estrutura estatal e ganharia nova natureza jurídica de direito privado, mas preservaria o caráter público, transformando-se em instituição pública não estatal, submetida ao controle estatal, comunitário e do mercado. A configuração da educação superior tornou-se uma composição mista entre o setor comunitário (comunitárias, confessionais e filantrópicas), a área privada (empresas educacionais) e a esfera das instituições estatais. Cada uma dessas categorias possui peculiaridades e formas de organização e funcionamento específicas.

O setor privado foi marcado, por exemplo, com a fundação, em 1994, da Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (ABRUC), visando dialogar com o governo e demais segmentos da educação superior, além de se consolidar como espaço do público não estatal – segmento distinto das particulares e estatais públicas. Uma das características desse domínio é a oposição entre os seus objetivos públicos e a necessidade de receita dos alunos para sua continuidade institucional, ação que reflete na sua condição política, legal, morfológica e gerencial, bem como proporciona prejuízos na democratização da gestão e no exercício da pesquisa e na capacitação dos seus docentes e corpo técnico-administrativo.

As instituições particulares fortaleceram-se por meio de pressões sobre o Congresso Nacional e de entidades da sociedade civil. Destacaram-se por obter o maior índice de vagas na educação superior, próximo a 2/3 do total, o que fez com que suas associações ganhassem força política e poder de mobilização, capazes de influenciar a construção das políticas públicas para a educação superior. A Associação Brasileira de Mantenedoras da Educação Superior (ABMES) se sobressaiu entre as entidades representativas desse setor. Entre as reivindicações dessa entidade estão a prestação de serviços na área do ensino voltada à profissionalização e à obtenção de financiamento da pesquisa e extensão. Depreende-se, pois, que o seu objetivo maior é o lucro, subordinando as atividades educacionais aos objetivos empresariais e mercadológicos (SILVA; SGUISSARDI, 1999).

Ao tentar fugir dessa lógica de mercado, as entidades ligadas ao setor público, às universidades federais, por exemplo, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Educação Superior (Andifes) e a Associação Nacional dos Docentes de Educação Superior (Andes) lutam em sentido contrário à mercantilização da educação superior. Elas defendem a autonomia universitária (financeira, administrativa e didático-científica), a construção de uma universidade crítica, criadora, emancipadora e de qualidade, além de levantarem a bandeira em favor da ampliação de vagas nesse nível de ensino.

Com efeito, a partir da década de 1990, o movimento de reconfiguração da educação superior brasileira foi parte mais ampla de um momento de reestruturação do capitalismo em diâmetro global. Assim, houve uma expansão para espaços onde não existia anteriormente, consubstanciada por processos de globalização que eclodiram em transformações importantes e trouxeram à tona uma luta contraditória entre interesses antagônicos entre si, o público e o privado.

Nesse sentido, Silva e Sguissardi (1999) apresentam três momentos que marcam a relação entre a educação e a expansão do capital: no primeiro, o ensino é assumido pelo Estado como qualificação da mão de obra, como produção da força de trabalho em face do alto custo do investimento. Na segunda fase, o ensino passa a ser explorado pelo capital de serviço, de forma que empresas educacionais exploram o setor no contexto do movimento de saturação/expansão provocado pela própria racionalidade do capital. No terceiro momento, há uma tendência dupla de reorganização, o capital procura aumentar a sua composição orgânica, mas busca reorganizá-la a partir de sua racionalidade.

Essas lutas acentuam as diferenças nas esferas pública e privada, com forte mudança nas formas de organização das instituições, propiciando o surgimento de espaços *semipúblicos* ou *semiprivados*. A expressão desse processo na educação superior brasileira dá-se na modificação da natureza da IES, que, com sua nova configuração, responde mais às demandas do mercado como uma escola-empresa, e não como espaço de transformação social. Não obstante as questões apresentadas anteriormente, os referidos autores concluem que o setor das instituições estatais parece ser o único em condições de realizar os objetivos da educação superior em todas as suas dimensões, devido a estrutura, processos gerenciais e financiamento.

Concomitante aos fatores que propiciaram a ampliação das instituições privadas nos dois mandatos do governo FHC, o setor público foi marcado pela redução nos investimentos para a sua manutenção, especialmente nas universidades federais. Tal fato ocasionou o sucateamento da educação superior pública, por intermédio da perda de recursos para custeio

(pessoal, água, luz, telefone e materiais diversos) e de 77% de recursos para investimento em salas de aulas, laboratórios, equipamentos e acervo bibliográfico (MOEHLECKE; CATANI, 2006). O mesmo arrefecimento se deu no caso dos recursos para manutenção destas instituições, já que no transcurso de 1990 a 2002, eles foram reduzidos em 62%, o que, na prática, implicou uma dura realidade para estas entidades:

Na realidade, as políticas de educação superior implementadas no Brasil nos últimos anos consubstanciam uma expansão acelerada do sistema por intermédio da diversificação da oferta, crescimento das matrículas no setor privado e da racionalização dos recursos nas instituições federais de ensino superior, de modo a permitir a ampliação de vagas a custo zero, sobretudo nas universidades federais. (MOEHLECKE; CATANI, 2006, p. 49)

1.2 Desafios e rumos da expansão e democratização da educação superior brasileira

De acordo com Oliveira, Dourado e Amaral (2006), a instrução clara, a partir de 1989, em relação ao papel do Estado na educação superior, foi a de que este deveria ser reformulado, transformando-se em mero regulador, avaliador e supervisor das instituições, ao invés de executor das políticas públicas voltadas para o setor.

As IES deveriam possuir autonomia sujeita à inspeção das ações de governo: credenciamento, recredenciamento, normatização e fiscalização. Desta forma, o Estado assume um viés neoliberal e gerencialista, com vistas à maior regulação e fiscalização das regras que garantam a competitividade estabelecida pelo mercado. Em termos práticos, ele passa a cobrar uma gestão mais racional das estruturas universitárias, compreendidas como caras e ineficientes, com custos sociais desproporcionais aos investimentos.

Moehlecke e Catani (2006) destacam que o lugar das universidades públicas nas políticas e nos projetos sociais perdeu seu valor, pois sua imagem foi associada à obsolescência e disfuncionalidade, à gestão corporativa, ao excesso de burocratização, ao desperdício de investimento público e à reprodução das desigualdades sociais. Essa visão da educação superior pública se alastrou ao longo da última década de 2000 e serviu como justificativa para a desresponsabilização do Estado pelo seu financiamento. O posicionamento em questão foi influenciado por estudos internacionais e nacionais, como o relatório do Banco Mundial sobre universidades públicas da América Latina e do Caribe e as diretrizes da

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que pregam modelos mais pragmáticos e racionais para as universidades (MELLO, 2011).

Assim, a responsabilidade pelo financiamento da educação superior foi transferida para o setor privado, mediante contingenciamento e redução do orçamento público. As mudanças ocorridas no período reverberam uma concepção gerencialista da educação superior, baseada em diagnósticos produzidos no contexto dos dogmas da excelência do privado e, por conseguinte, mediante: (i) relação de mediação com o mercado; (ii) diferenciação institucional e competitividade empresarial; (iii) saber como fonte de mercadoria; (iv) minimização/privatização da ação do Estado, tendo como valores precursores os impostos pelo capitalismo.

A população que ingressa em instituições públicas de educação superior é diminuta, apenas 0,6% dos 180 milhões de brasileiros (em torno de um milhão de alunos, no ano de 2004) (CARVALHO, 2005). Portanto, há dois padrões principais de instituições no país: as públicas, que atendem a menor parte dos alunos; e as de natureza privada, que concentram mais de 74% dos estudantes de educação superior, mostrando que o sistema permanece elitista, excludente e privatizado, o que se confirma no excerto:

Transformações de toda ordem desencadearam-se nesse período, em decorrência das políticas educacionais implantadas sob orientação de organismos econômico-financeiros multilaterais configurando um quadro de elitização e privatização desse nível de ensino. A educação superior brasileira continua excludente e inacessível a uma parcela significativa da população brasileira, em especial para os jovens das classes trabalhadoras. (RISTOFF, 2006, p. 49)

Todavia, cabe destacar que, na primeira metade da década de 2000, o setor privado já apresenta sinais de saturação, com mais de meio milhão de vagas ofertadas e não preenchidas (INEP, 2005). Consequências deste fator são a guerra por mercados e a pressão por recursos públicos para financiar os estudos dos alunos, como o Programa de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (Prouni). Outros aspectos importantes e que tendem a se agravar são: a inadimplência por parte dos discentes e o ingresso crescente de alunos provindos de classes de rendas mais baixas e os altos índices de evasão, o que se configura um problema nacional grave e que constitui uma das preocupações deste estudo.

O panorama da educação superior brasileira, no período de 1991-2004, foi marcado por alguns resultados importantes analisados por Giolo (2006), quais sejam: (i) o crescimento do sistema, atingindo um índice de 120% para instituições e matrículas e 180% para cursos,

com ênfase nas instituições privadas; (ii) o crescimento dos cursos, na ordem de 237,8% e das matrículas de 163,5%. Assim, o autor considera que, em poucos anos, a educação superior teria um perfil não universitário, pois o aparato legal brasileiro impõe duras exigências às universidades, o que não ocorre em relação às faculdades, escolas e institutos.

A partir da LDB 9.394/96, marco de referência para o início do processo de reestruturação e metamorfose da educação superior no país, o acesso a esse nível educacional quase triplicou em termos de matrículas, com crescimento da ordem de 70% nas IES públicas e 200% nas privadas e já atende ao percentual de 14% do total de jovens situados na faixa etária dos 18 a 24 anos (MELLO, 2011). Em 2006, o Brasil possuía um total de 4.676.646 registros na graduação presencial, passando para 4.880.381 em 2008 e em 2011 para 6.739.689, concretizando, assim, considerado aumento na expansão de matrículas da ordem de 43,4% (de 2006 a 2011) e a supremacia do setor privado. Esses dados evidenciam que houve um processo de expansão na educação superior nacional, contendo traços de democratização de acesso, ainda que muito incipiente, tendo em vista o seu caráter privatista, o que não consolida a oportunidade para a população de menor poder aquisitivo.

Há que se registrar, ainda, que é no espaço público que se concentra a maior parte da produção científica nacional. As instituições federais de educação superior têm um papel estratégico para o desenvolvimento social e econômico do país. Pois, além de responsáveis pela qualificação docente, em nível de mestrado e doutorado, fazem a pesquisa básica aplicada.

Nesta mesma linha de raciocínio, Carvalho (2005) explicita que as universidades federais foram concebidas como instituições imbuídas da missão de pensar o país em sua complexidade e diversidade e gerar conhecimentos capazes de auxiliar na solução dos problemas nacionais. Elas possuem papel estratégico de apoiar o Estado nacional e a sociedade civil, visto que não estão voltadas somente para a qualificação do estudante e para o mercado de trabalho, objetivo principal das IES privadas.

Entretanto, o acesso ao sistema público, se comparado à demanda, ainda é muito restrito, bem como concentrado em jovens pertencentes às faixas de renda mais altas, principalmente nas universidades federais brasileiras. Esse fato reflete a incapacidade da população de pagar pelos custos da educação ofertada no setor privado. Neste cenário, Ristoff (2006) defende a necessidade de expandir os *campi*, e, sobretudo, democratizar a educação superior aos menos favorecidos. Na prática, o sistema permanece elitista, excludente e restrito, motivo pelo qual são necessárias a expansão e a democratização de seu acesso.

Neste contexto, um dos marcos da educação nacional foi a publicação da Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010), o qual, em suas diretrizes e objetivos, apontou como meta a necessidade de expansão e democratização do acesso à educação superior, sobretudo na faixa etária de 18 a 24 anos. Para tanto, propôs o aumento na proporção destes jovens em curso superior para, no mínimo, 30% até 2010 (o que não se concretizou, vale lembrar). Além disso, propôs uma política de expansão das IFES para que reduzissem as desigualdades de oferta nas diversas regiões do país, mediante o incentivo à criação de cursos noturnos, de cursos sequenciais e modulares com propostas inovadoras, entre outras ações para a concretização da meta supracitada.

Assim, na democratização do acesso, o PNE fez menção aos baixos índices de acesso da população brasileira à educação superior e assinalou a necessidade da ampliação do acesso. Este fato é corroborado por sua finalidade de prover esse nível educacional com uma política de crescimento que diminuísse as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes áreas do país (BRASIL, 2001). O referido plano já apontava para a construção de uma política de expansão da educação superior tendo como recorte a questão do acesso e, no caso desta dissertação, para o próprio Reuni como fonte de ampliação de vagas, sobretudo no turno noturno e para o reaproveitamento das vagas ociosas.

Há que se registrar como crítica que os nove vetos ao PNE não foram favoráveis ao setor público, já que cinco tratavam exclusivamente da educação superior. Entre esses vetos destacava-se especialmente os que determinavam que o número de vagas na área pública não poderia ser inferior a 40% do total desse nível educacional, e, por conseguinte, os recursos vinculados. Outro fator importante e que trouxe prejuízo à educação superior pública foi o veto relativo à implementação de planos gerais de carreira para os servidores das IFES e ao financiamento específico para a pesquisa científica.

Os óbices à ampliação do investimento na área educacional eclodiram na racionalização de recursos das universidades e permitiram a ampliação de vagas a custo zero, em razão da eliminação do aporte financeiro e da exigência de que essas instituições fossem cada vez mais produtivas. Em relação, sobretudo, à democratização de acesso, trouxe como ator principal da expansão da educação superior, na ocasião, o setor privado. Essa exaltação ao referido setor trouxe à tona as incongruências do discurso de campanha de FHC no exercício de seu efetivo governo, visto que inicialmente defendera a educação pública, mas na prática, contribuiu para sua redução.

Moehlecke e Catani (2006), ao discutirem a questão da elitização e da seletividade social e racial/étnica no acesso à educação superior, asseguram que a composição social e

étnica do setor privado é mais elitista do que a do público, ao contrário do que pensa o senso comum. Assim, embora as características socioeconômicas dos estudantes permaneçam atreladas aos cursos, a possibilidade de estudantes desfavorecidos socialmente ingressarem em cursos de alto prestígio social ocorre com ampla ênfase em instituições públicas. Este fato corrobora a ideia de que, além de expandir as vagas, é preciso democratizar o acesso. É necessário, portanto, criar oportunidades de ingresso a milhares de jovens da camada baixa da população, pobres, filhos da classe trabalhadora e estudantes de escola pública, negros, indígenas, entre outros, retomando, assim, o projeto da chamada “universidade para todos os brasileiros”:

Se a palavra de ordem da década passada [1990] foi expandir, a desta década [2000] precisa ser democratizar. E isto significa criar oportunidades para que os milhares de jovens de classe baixa, pobres, filhos da classe trabalhadora e estudantes das escolas públicas tenham acesso à educação superior. Não basta mais expandir o setor privado – as vagas continuarão ociosas; não basta aumentar as vagas no setor público – elas apenas facilitarão o acesso e a transferência dos mais aquinhoados.

A democratização, para acontecer de fato, precisa de ações mais radicais – ações que afirmem os direitos dos historicamente excluídos, que assegurem o acesso e a permanência a todos os que seriamente procuram a educação superior, desprivatizando e democratizando o *campus* público. (RISTOFF, 2006, p. 45)

Inicialmente, a ampliação do acesso à educação superior pode ser definida como a criação de novas vagas nas entidades que ofertam esse nível educacional, tanto na esfera pública, quanto na esfera privada. Nesta direção, Moehlecke e Catani (2006) informam que as principais alternativas executadas com este fim, na década passada, são a adoção de cursinhos pré-vestibulares alternativos; novos sistemas de ingresso, em especial as políticas de cotas; programas de interiorização; expansão dos cursos noturnos etc.

Para esta dissertação, parte-se do conceito de democratização do acesso como sinônimo de expansão das matrículas na educação superior, visando propiciar a inclusão de grupos sociais que historicamente têm permanecido à margem da sociedade, o que implica uma série de ações para a inclusão de alunos de grupos sociais diversos e não privilegiados, como negros, indígenas, pobres, tanto no setor público quanto no privado. Na proposta de Martins (2006), essa concepção de democratização implica rever o sistema de educação superior:

O sistema necessita de uma urgente expansão de suas matrículas, associada a políticas que promovam a democratização de seu acesso, propiciando a inclusão de grupos sociais que historicamente têm permanecido à sua margem. Sem dúvida, necessita de um novo pacto acadêmico que possibilite recuperar a dimensão estratégica da educação no processo de modernização e democratização do país, bem como recuperar a sua dimensão enquanto um bem público. (MARTINS, 2006, p. 1006)

Vários autores apresentam diversos posicionamentos favoráveis à ampliação de vagas; entretanto, com olhares distintos para a questão, entre os quais se destacam Ristoff (2006); Oliveira et al. (2008) e Velloso (2011). Isto porque, na prática, o termo democratização é polissêmico, podendo assumir as seguintes posições:

- a) dar-se por intermédio da área tecnológica e industrial;
- b) ocorrer prioritariamente na esfera pública. Os que fazem tal defesa argumentam que esta via atende as demandas do Estado e não do mercado, e, por este motivo, apresenta ensino de qualidade e está comprometida com o ensino, a pesquisa e a extensão. Advogam, ainda, o compromisso social com o país, ao formar quadros de especialistas para o desenvolvimento da nação, docentes e pesquisadores. Além disso, a universidade é vista como um espaço social destinado a todos;
- c) acontecer democratização via setor privado. Neste caso, os grupos compreendem que o governo deve priorizar a educação básica, objetivando retornos sociais maiores, e repassar a educação superior à esfera privada, o que se alinha à visão recomendada de organismos internacionais como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID);
- d) ampliar o número de vagas, independentemente do espaço de formação no qual se dará, desde que aliadas a mecanismos de inclusão social.

Do ponto de vista conceitual, o tema democratização do acesso é abrangente e complexo, sendo possível discernir, no mínimo, três vertentes distintas sobre o assunto. A primeira vertente encontrada na literatura associa a democratização do acesso à educação superior à mera ampliação de vagas, sem que outras intervenientes sejam consideradas no debate. Dessa lógica, quanto maior o número de pessoas que tiverem esse acesso, mais haverá democratização.

A segunda considera que a democratização do acesso à educação superior é mais ampla que a mera expansão da oferta de vagas e está intrinsecamente ligada à admissão das camadas sociais menos favorecidas na universidade. A relação é contabilizada pelo número de pobres ingressando na entidade ou pela redução da entrada do número de ricos. Entre os

autores que defendem esta posição encontram-se: Ristoff (2006), Oliveira et al. (2008) e Velloso (2011), para este último a defesa do tema é consubstanciada nos seguintes termos:

A polissemia talvez seja a principal característica do conceito de democratização do acesso à educação superior. Tal como vem sendo empregado na literatura, ele abrange desde um ritmo de aumento de vagas acima da taxa de crescimento da faixa etária pertinente – assim permitindo que novos contingentes ingressem no nível superior – até processos centrados na inclusão social, que podem ou não prescindir de um acelerado ritmo de aumento de vagas. A noção de inclusão social no ensino superior, por sua vez, está habitualmente associada ao ingresso de grupos ou camadas sociais até então majoritariamente alijados desse nível de ensino. O conceito de democratização do acesso que cremos apropriado considera um ritmo de aumento de vagas acima da taxa de crescimento da faixa etária pertinente e considera também processos de inclusão social. (p. 406)

A terceira definição parte da concepção anterior, tendo como pressuposto o aumento do acesso das camadas não privilegiadas e acrescenta outro parâmetro à discussão – a questão da raça/etnia. Assim, o acesso se consolida e democratiza mediante a intensificação da política de inserção dos menos favorecidos, incrementada pelas políticas afirmativas. Dessa forma, crescem as chances de ingresso, por exemplo, de negros, com vistas à correção de desigualdades raciais.

Em suma, a ideia de ampliação do acesso à educação superior está relacionada à criação de novas vagas. A noção de democratização pode limitar-se a isso ou ir além, contemplando exigências relacionadas ao público que terá acesso às novas vagas criadas e às condições anteriores a esse acesso, como educação básica de qualidade, que contemple uma boa formação acadêmica. Assim, a questão da ampliação de vagas, sobretudo em razão das políticas afirmativas, traz uma discussão sobre o acesso e a excelência; mérito instrumental e mérito pessoal. Além disso, apresenta forte contradição entre elitização e massificação, entre excelência e democracia, temas que mantêm afinidade com a questão central tratada nesta dissertação, embora não seja o seu foco.

O fato é que a democratização do acesso é um processo complexo que envolve vários fatores, a saber: (i) efetivas modificações na educação básica; (ii) mudanças no sistema de seleção dos candidatos às universidades públicas do país, que acabam concentrando a classe elitizada e rica do Brasil; (iii) condução de políticas e ações que permitam aos discentes de menor nível socioeconômico concluir sua graduação.

Em suma, os desafios não são negligenciáveis. E em termos da ampliação do acesso ao ensino superior, passam pela redefinição das funções do sistema

público e privado de educação superior, por sua articulação com os demais níveis de ensino, pelo atendimento aos novos estudantes que procuram dar continuidade aos seus estudos e pela garantia de padrões mínimos de qualidade dos cursos oferecidos. (MOEHLECKE; CATANI, 2006, p. 62)

Nas políticas afirmativas, considerando o contexto nacional, é mister informar que a UnB foi precursora da política de cotas para alunos negros e para indígenas, centralizada na perspectiva de reparação histórica, de promoção da justiça social e da equidade e instruída pelo Plano de Metas para a Integração Social, Étnica e Racial. Esta instituição assinou, em fevereiro de 2004, o Convênio de Cooperação n.º 001/2004 entre a Fundação Universidade de Brasília (FUB) e a Fundação Nacional do Índio (Funai). O objeto desse acordo é o estabelecimento de condições para a cooperação técnico-científica, pedagógica, administrativa e operacional entre ambas as instituições, para a instauração e o desenvolvimento dos programas que contemplem a execução de medidas e atividades de ação afirmativa. O acordo visa à formação e à qualificação de profissionais e especialistas indígenas, objetivando retorno imediato ao seu povo, respeitando-se a cultura e tradições.

A partir da assinatura desse convênio, logo em 1º/2004, foi feita a primeira seleção simplificada, mediante a transferência de discentes de outras IES do DF e entorno para a UnB, com 12 estudantes contemplados. Segundo relatório do Serviço de Orientação ao Universitário (SOU), dos sete vestibulares realizados até o momento, tem-se a seguinte situação em relação aos discentes indígenas: o primeiro ocorreu em 2006, com ingresso de 15 estudantes indígenas¹⁵; o segundo em 2008, com dez ingressos; o terceiro em 2009, com duas turmas, a primeira em 1º/2009 com dez ingressos e a segunda em 2º/2009 também com dez ingressos; o quarto vestibular indígena em 2010 com oito ingressos na turma de 1º/2010 e dois ingressos (remanescentes de 1º/2010) em 2º/2010; o quinto em 2011 com dez candidatos aprovados; o sexto em 2012 com onze discentes indígenas ingressantes na UnB. O sétimo vestibular indígena na UnB ocorreu em 2013, com 10 ingressos.

Assim, até 2013, mediante o referido convênio foram disponibilizadas 98 vagas para os estudantes indígenas na UnB, 12 por transferência facultativa e 86 mediante o vestibular específico. Excluídos os alunos desistentes e os formados, no 1º/2013 (dados extraídos do Sigrá), constam 86 estudantes indígenas na UnB, distribuídos em seus diversos cursos da UnB. Esse número está muito aquém do previsto inicialmente no convênio (duzentas vagas),

¹⁵ No âmbito desta ação afirmativa, a UnB mostra sintonia – e se antecipa – ao disposto pelo novo PNE (2011-2020), meta 12, estratégia 12.13 que prevê “a expansão de atendimento específico à população do campo e indígena, em relação ao acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação junto a essas populações”. (BRASIL, 2010)

o que demonstra que, embora a universidade tenha feito esforços para concretizar as metas pactuadas e a permanência destes em seus cursos, não conseguiu fazê-lo na íntegra¹⁶.

Do ponto de vista da democratização do acesso para as minorias, os dados do último censo da educação superior de 2011 (INEP, 2013) dão conta de que no Brasil existiam 9.756 discentes indígenas universitários, dos quais 3.540 matriculados em instituições públicas e 6.216 em entidades privadas. Na prática, esses números, embora muito significativos sobre o contexto de exclusão do discente indígena, não transparecem questões importantes como a forma de ingresso, permanência e formatura dos alunos indígenas. Na mesma direção, não evidenciam sua influência junto à construção de políticas afirmativas e à intervenção do conhecimento adquirido para a comunidade do qual este discente é proveniente. O que, de fato, já se sabe é que a maior parte dos discentes indígenas brasileiros é derivada de escola pública, o que está respaldado e reflete as políticas inclusivas da própria Funai. Cabe ressaltar que este órgão só fornece bolsas para alunos que atendam determinados critérios, como a formação exclusiva em escola pública ou terem sido bolsistas de escola particular.

É mergulhado neste contexto de inserção social e da conjuntura de ações afirmativas que, no governo de Luís Inácio Lula da Silva, foram desenvolvidas políticas públicas voltadas à democratização do acesso e à inclusão dos alunos das camadas de renda mais baixas, além de negros e índios. Exemplos dessas políticas foram (i) a criação de novas universidades públicas; (ii) a interiorização das IFES; (iii) a ampliação do número de vagas nas instituições existentes, principalmente de vagas noturnas; (iv) a expansão da educação a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e a criação do sistema de cotas e do Prouni; (iv) a reestruturação e a ampliação das universidades federais, foco de interesse da pesquisa ora apresentada.

Focalizando este cenário, o presente estudo assume importância ao perseguir o objetivo de analisar os limites da implementação do Reuni na UnB, como política que abarca a rede pública de educação superior, no período de 2008 a 2011. Como já ressaltado, a pesquisa debruçou-se sobre duas metas do referido programa: a ampliação de vagas públicas e

¹⁶ Há que se registrar que os cursos ofertados foram selecionados mediante profunda discussão com o Comitê Gestor constituído pela UnB e oferecidos com vistas a atender às demandas da comunidade indígena, que costuma ser ajustada a cada vestibular. Entre os cursos destacam-se: Agronomia, Enfermagem e Obstetrícia, Engenharia Florestal, Medicina e Nutrição. Os polos de realização das provas são direcionados conforme cada edital do processo seletivo; todavia, os pontos atendidos são aqueles que apresentam maior presença de comunidade indígena ou com ampla facilidade para o deslocamento dos candidatos. Entre os polos, podem ser citados: Águas Belas (Pernambuco), Barra do Corda (Maranhão), Barra do Garças (Mato Grosso), Brasília (Distrito Federal), Cruzeiro do Sul (Acre), Ji-Paraná (Rondônia), Oiapoque (Amapá), Porto Velho (Rondônia), Redenção (Pará), Tabatinga (Amazonas).

a redução da evasão, que serão amplamente detalhadas na próxima seção, com a visualização das ações provenientes do governo Lula.

1.3 Diretrizes políticas do governo Luís Inácio Lula da Silva para a educação superior

Esta seção aborda alguns aspectos das políticas públicas delineadas para a educação superior durante os dois mandatos do governo Lula (2003-2006) e (2007-2010). Para tanto, retoma brevemente a educação superior na década de 1990, com o objetivo de enfatizar as políticas de Estado que foram executadas para o fortalecimento do sistema público, notadamente no que diz respeito à democratização do acesso e à ampliação de vagas.

No Brasil, a educação superior é um campo heterogêneo, segmentado e complexo de estudo, marcado pela baixa taxa de atendimento da população, pela privatização do ensino e pelas desigualdades na oferta. Ao refletir sobre esse universo e sua interação com o contexto nacional e internacional, Martins assim se posiciona:

O ensino [a educação] superior deve ampliar sua interação com diferentes grupos sociais, com o mundo do trabalho, com o setor produtivo, preservando ao mesmo tempo uma atitude pluralista diante das demandas extra-acadêmicas. Inúmeros outros problemas poderiam ser acrescentados, indicando a urgente tarefa de se repensar a totalidade do sistema de ensino superior e de suas relações com a sociedade brasileira, sem perder de vista os desafios advindos de um contexto internacional cada vez mais interdependente. (MARTINS, 2006, p. 1006)

Nesse contexto, a educação superior tem seu marco normativo registrado, principalmente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/96, a partir do que é disposto, em primeira instância, pela Constituição Federal de 1988, em seus artigos 205 a 214¹⁷, entre outros. O artigo 43 da LDB estabelece a necessidade de oferta de educação de nível superior com identidade, qualidade e que forme os alunos para o exercício da cidadania plena, com dignidade e com valorização do ser humano, em particular, para o trabalho no mundo contemporâneo, atendendo às seguintes finalidades:

¹⁷Os artigos citados tratam especificamente da educação no país: suas finalidades, princípios, deveres do Estado, responsabilização da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, entre outros aspectos. Em particular, o artigo 207 abarca a questão da autonomia universitária: “universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. (BRASIL, 1988)

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (BRASIL, 1996, p. 27)

À luz dessas referências legais, na educação superior foram introduzidas distintas propostas que padronizaram e fortaleceram os projetos pedagógicos de instituições e cursos. Esses projetos visavam dar relevância aos conteúdos e à flexibilização curricular nos cursos de graduação, com vistas a dinamizar a formação acadêmica e ajustá-la ao mercado de trabalho e às novas demandas do capital internacional. Emergiram, então, novas diretrizes curriculares para a educação superior a fim de proporcionar diversificação, diferenciação e qualidade no sistema de ensino e na ação educativa e, sobretudo, um repensar sobre os currículos e sobre a função docente nas universidades.

É neste cenário que ganha força o “Estado avaliador” comentado anteriormente, buscando indicadores de qualidade vinculados à gestão, à racionalidade, à produtividade e, por conseguinte, à *accountability*, com ênfase no desempenho e nos resultados.

A partir da segunda metade da década de 1990, sobretudo com a reforma do Estado – tema também já abordado nesta dissertação –, percebe-se um entrelaçamento mais consistente das relações do público e do privado. Nessa relação, constata-se, ainda, uma efetiva ênfase à evolução do segmento privado, que trava uma ampla guerra mercadológica para o preenchimento de suas vagas ociosas, mediante agressivas campanhas publicitárias, acrescida

da concessão de descontos no valor das mensalidades e da busca pela redução da inadimplência dos alunos e da evasão, entre outros aspectos.

De acordo com Peroni (2003), a partir da década de 1990 e com efetivo reflexo na década seguinte, o país sofreu diversas transformações em relação à educação. Nesse sentido, ocorreu um surto de crescimento da educação superior e a terceirização de seus serviços, com elevados investimentos no setor privado, ampliação e profundas modificações nos cursos de graduação. Com efeito, tais transformações ocorreram em função das modificações em seus currículos, da flexibilidade em suas práticas pedagógicas, entre outras ações. Nesta direção, Dias Sobrinho (2003) destaca algumas dessas alterações, que ocorreram em meio a muitos percalços:

Passa a ser priorizado o ensino como formação de profissionais, portanto atrelado àquilo que é requerido pelo mercado. A escolaridade deve seguir a linha de eficiência, que supõe um atendimento a uma demanda mais ampla, em menos tempo e com menores custos. Sobrevém a necessidade de buscar meios alternativos de sobrevivência, seja pelo aumento das matrículas, instalação de classes mais numerosas, utilização de professores substitutos e em caráter provisório e com contratos flexíveis, seja pela venda de serviços, aluguéis de espaços, medidas oficiais ou não de complementação salarial, procura de convênios rentáveis etc. O princípio da indissociabilidade de ensino, pesquisa, extensão sofreu, pois, uma grande flexibilização. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 77)

Foi em um cenário de grandes transformações da educação superior que o país elegeu como presidente da República Luís Inácio Lula da Silva em 2002. Lula indicou três ministros para a gestão do Ministério da Educação (MEC), dois deles no início do transcurso de seu primeiro mandato (2003-2006): Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque (1º de janeiro de 2003 até 27 de janeiro de 2004) e Tarso Fernando Herz Genro (27 de janeiro de 2004 a 29 de julho de 2005). O terceiro ministro – Fernando Haddad – ocupou a pasta no período entre 29 de julho de 2005 e 24 de janeiro de 2012.

De maneira geral, pode-se dizer que os mandatos desses ministros tiveram como objetivo a construção e formatação de uma política pública para a educação superior, com vistas a repensar a universidade e edificar instrumentos para a concretização desse projeto. Neste contexto, foram tratados diversos eixos: autonomia, financiamento, acesso, avaliação, entre outros aspectos.

Para a elaboração dessas políticas, foram divulgadas três versões do anteprojeto¹⁸, que almejava uma reforma na qual a sociedade participasse e debatesse ativamente os rumos da educação superior no país. Em razão da polêmica em torno da proposta, da burocracia para sua análise e da necessária votação na Câmara Federal e no Senado, entre outras nuances, o governo decidiu-se por implementar ações caracterizadas como pequenas reformas. Isto vem acontecendo mediante a promulgação de leis e decretos, entre os quais se destacaram os marcos legais elencados a seguir, os quais impactaram o sistema de educação superior no país, a saber:

- a) Projeto de Lei nº 3.627, de 28 de abril de 2004, que instituiu o sistema especial de reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em particular negros e indígenas, e que teve reflexos importantes no transcurso do referido governo;
- b) Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que normatizou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), em substituição ao Exame Nacional de Cursos e seus pressupostos;
- c) Decreto Presidencial nº 5.205, de 14 de setembro de 2004, que regulamentou as fundações de apoio privadas no interior das instituições federais de educação superior;
- d) Decreto Presidencial nº 5.225, de 1º de outubro de 2004, que norteou a estruturação dos Centros Federais de Educação Tecnológica e, por conseguinte, sobre a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF);
- e) Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004, também conhecida por Lei de Inovação Tecnológica, que definiu incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente do mercado produtivo, além de ocasionar uma efetiva aproximação entre o conhecimento e o mercado produtivo, ou ainda o setor privado;
- f) Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que estabeleceu normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios, implicando o fortalecimento da área privada, mediante transferência de recursos públicos;

¹⁸ No que tange ao anteprojeto da Reforma da Educação Superior, o MEC apresentou três propostas com o objetivo de consolidar o tema junto à sociedade brasileira. O primeiro em 2 de agosto de 2004, o segundo em 6 de dezembro de 2004 e o terceiro em maio de 2005. Entre os temas discutidos estavam: i) missão da educação superior; ii) autonomia; iii) financiamento; iv) acesso e permanência; v) estrutura e gestão; vi) avaliação e vii) conteúdos e programas. Para maiores esclarecimentos, ver estudo de NOGUEIRA, Jaana Flávia Fernandes Nogueira. **Reforma da Educação Superior no Governo Lula: debate sobre ampliação e democratização do acesso.** Brasília: [s/n], 2008.

- g) Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que criou o Programa Universidade para Todos (Prouni) e definiu critérios para a atuação de entidades beneficentes de assistência social na educação superior, representando o financiamento privado com verbas públicas, mediante incentivos e isenções etc.;
- h) Decreto Presidencial nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estruturou a educação a distância, estimulou a abertura do mercado educacional ao capital estrangeiro;
- i) Projeto de Lei nº 7.200, de 10 de abril de 2006, que constituiu normas gerais da educação superior, regulando o sistema federal de ensino, pela alteração das Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994; nº 9.504, de 30 de setembro de 1997; nº 9.532, de 10 de dezembro de 1997; nº 9.870, de 23 de novembro de 1999 e dá outras providências;
- j) Decreto Presidencial nº 5.773, de 9 de maio de 2006, que trata do papel do Estado quanto às funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema de ensino federal de ensino;
- k) Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, que efetivou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), objeto de discussão desta dissertação;
- l) Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e dá outras providências.

É neste contexto de modificações da educação superior que foi concebida a proposta do MEC do Programa de Expansão da Rede de Instituições Federais de Educação Superior, em 2005, que visou ampliar e democratizar o acesso, por meio da construção e da consolidação de novas universidades e *campi*.

O referido programa foi o responsável pela criação de 35 mil novas vagas anuais entre 2003 e 2010. Neste momento, foram previstas a contratação de 10.200 novos docentes e 5.400 novos servidores, além da ampliação e regionalização dos *campi*, mediante a elevação dos números de matrículas, sobretudo no turno noturno, e a construção e a adaptação de novos espaços físicos. No mesmo cenário, ocorre a expansão dos cursos superiores de tecnologia, por meio da ampliação da rede de Institutos Federais de Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2006b). De fato, nos dois mandatos do presidente Luís Inácio Lula da Silva, ocorreu um processo de ampliação da rede federal, que fortaleceu o estatal e a coisa pública, por meio da edificação e criação de novas universidades e *campi*. Esta expansão se comprova em razão do fato de que foi nesse período que o país instituiu o maior número de universidades federais

(14), sendo seguido pelo governo do presidente Juscelino Kubitschek (11), no transcurso de 1956-1961. (BRASIL, 2013)

Todavia, ainda que se considerem os avanços mencionados em relação à educação superior, quanto aos temas da expansão das vagas, democratização do acesso e ampliação no número de universidades federais, Mancebo apresenta um importante alerta:

O debate sobre a igualdade de acesso à educação superior, em especial quando está em causa a formação da população mais pobre, não deve se pautar pela edição de medidas legais baseadas em um imediatismo pragmático, em ondas de expansão feitas às pressas e sem garantias para a qualidade do ensino. Infelizmente, a Reforma da Educação Superior em curso no Brasil não escapa dessa crítica. A compra de vagas na iniciativa privada, com o ProUni, a abertura de mais de quatro dezenas de novos *campi* e a criação de dez novas universidades federais, sem a necessária contrapartida da área econômica, configuram um quadro de expansão que enfoca unicamente o ensino e que traz consigo riscos de perdas irreparáveis na qualidade da formação, pelo menos, se prevalecer a idéia de promover a expansão à custa de um incremento significativo na relação alunos/docente, alcançado por meio de aumento da dedicação docente à sala de aula, da alocação de maior aumento de alunos por turma. (MANCEBO, 2006, p. 65)

Na realidade, a crítica da autora não é quanto à expansão da educação superior, mas, sim, em relação à expansão sem a necessária qualidade, o financiamento devido e o comprometimento por parte do governo federal quanto à implementação de políticas públicas de médio a longo prazo que garantam continuidade e não ruptura nos planos de governo e, por conseguinte, para a educação pública.

Por outro lado, é importante ressaltar que, conforme Ristoff (2006), na prática, a partir de 2004, estavam em andamento 25 ações para a educação superior. Em seu conjunto, essas ações visavam melhorar o financiamento público e o atendimento às metas do PNE 2001-2010 de garantir acesso aos jovens que desejassem cursar esse nível educacional, independentemente de suas condições socioeconômicas. Entre elas, destacaram-se: (i) o Prouni; (ii) a Universidade Aberta do Brasil (UAB); (iii) o Programa de Expansão das IFES; (iv) o sistema de cotas; (v) o conjunto de políticas afirmativas, para minimizar as desigualdades raciais e étnicas, como o Programa de Ações Afirmativas para a População Negra; (vi) o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind); (vii) estabelecimento de medidas com vistas a reduzir a evasão escolar.

Devido à natureza deste estudo, cabe ressaltar que o Programa de Expansão das IFES (Expansão Fase I – 2003-2007) foi criado com o objetivo principal de expandir e interiorizar as universidades federais, ainda concentradas nas capitais dos Estados brasileiros. Ele teve

como parâmetros, por exemplo, o atendimento às especificidades locais, contemplando a vocação da região; seus arranjos produtivos; e a adequação às legislações e políticas em vigência na localidade. (BRASIL, 2006b)

Alguns critérios nortearam o programa Expansão I: (i) universalização de atendimento aos Territórios da Cidadania¹⁹; (ii) atendimento aos municípios populosos e com baixa receita *per capita*, municípios com percentual elevado de extrema pobreza, ou com microrregiões ainda não atendidas por escolas federais; (iii) oferta de educação superior federal por unidade federativa abaixo da média nacional; (iv) entorno de grandes investimentos (BRASIL, 2006b). Entre 2004 a 2010, foram investidos cerca de R\$ 1,6 bilhões de reais para a criação e consolidação de 64 *campi* universitários e 15 universidades federais. Até o final da implementação deste programa de expansão, projetou-se um aumento de 30 mil novas vagas públicas (distribuídas entre técnicos e docentes).

No gráfico 1, é possível averiguar que a ampliação de vagas em cursos de graduação presencial foi expressiva no período de 2003 a 2012, visto que passou de 109,2 para 243,5 mil vagas. Importante ressaltar que, no transcurso do período em questão, houve aumento da ordem de 123% na oferta de vagas nos cursos presenciais das IFES, com crescimento de 30,7 mil vagas entre 2003 e 2007, registrando-se, no entanto, o grande pico no transcurso de 2008-2012, superior a 92,6 mil vagas. Neste contexto, o Censo da Educação Superior do Inep (2013) confirma que foram oferecidas, em 2011, 531.489 vagas em IES públicas, assim distribuídas: 300.808 no âmbito federal, 163.510 no estadual e, por fim, 67.171 no municipal. Portanto, é possível afirmar que todas as projeções iniciais foram plenamente superadas.

¹⁹ O governo federal, acoplado aos Programas Expansão Fase I e Reuni, lançou, em 2008, o Programa Territórios da Cidadania, que teve como objetivo promover o desenvolvimento econômico e universalizar programas básicos de cidadania por meio de uma estratégia de desenvolvimento territorial sustentável. A participação social e a integração de ações entre Governo Federal, estados e municípios são fundamentais para a construção dessa estratégia (BRASIL, 2013).

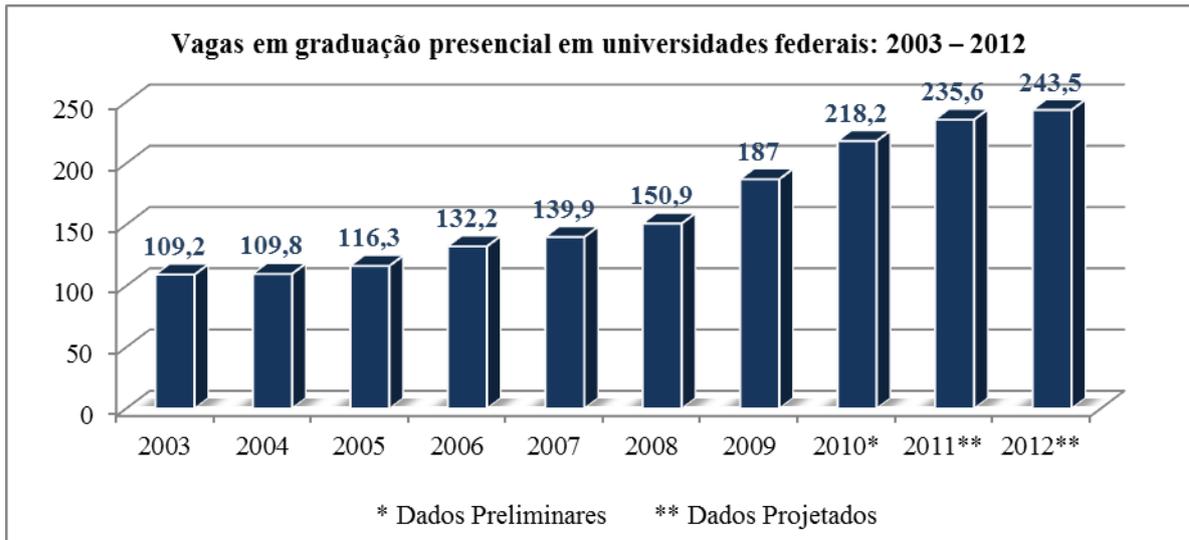


Gráfico 1 – Vagas em graduação presencial em universidades federais: 2003-2012.

Fonte: INEP, 2013.

Por meio do Programa de Expansão em destaque, foi possível ampliar, interiorizar e consolidar a rede de institutos e universidades federais que compõem a educação superior pública, representando um fenômeno significativo na morfologia institucional da educação superior brasileira. Em decorrência, cidades que antes não possuíam universidades federais passaram a contar com estruturas universitárias desta natureza acadêmica. Em 2003, os 148 *campi* das 45 universidades até então existentes estavam presentes em 114 municípios. Já em 2010, eram 59 universidades federais, com 274 *campi*, sendo 126 novos em 230 municípios, com previsão ainda maior para o ano de 2014, com o intuito de democratizar o acesso e promover o desenvolvimento local e sustentado destas regiões (BRASIL, 2011c). Estas informações são confirmadas nos dados da tabela 1:

Tabela 1 – Evolução de universidades federais, *campi* e unidades: 2003-2010 e 2014

Ano	2003	2010	2014
Universidades	45	59 (14 novas)	63 (04 novas)
Campus e unidades	148	274 (126 novos)	321 (47 novos)
Municípios Atendidos *	114	230	275

* Municípios atendidos por mais de um campus foram contados somente uma vez.

Fonte: BRASIL, 2011c.

A UnB exemplificou bem esta política de expansão, já que nessa instituição foram contratados docentes e técnicos para a instalação do *Campus* UnB Planaltina²⁰, criado em 7 de abril de 2006. Também foram investidos recursos para a construção dos *Campi* de Ceilândia e do Gama como parte do projeto de expansão dessa instituição, que visou aproximar a universidade das comunidades locais, proporcionando-lhes amplo incremento e progresso social (FUB, 2005).

Este processo expansionista promoveu o desenvolvimento regional e estimulou a permanência de profissionais qualificados na área na qual houve a instalação dos *campi*. E, sobretudo, abarcou a democratização de acesso nas instituições federais, por meio da expansão de vagas, visto que a UnB apresentou um crescimento de 122,7% em relação às vagas ofertadas, no transcurso de 2004 a 2011, ao passar de 3.988 em 2004 para 5.711 em 2007, e para 8.488 em 2011. Além disso, ampliou seus cursos de graduação de 71, em 2007, para 109 em 2011, o que representa um aumento da ordem de 53,3%, no período. (UnB, 2011a, 2013a)

No ano de 2007 foi anunciado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que surgiu em resposta às metas estabelecidas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)²¹. Uma dessas metas é dobrar o acesso à educação superior e aumentar o número de concluintes nas universidades federais, de 60% para 90% dos alunos que ingressam nos cursos de graduação. O cumprimento dessas metas, em cinco anos, está vinculado ao aumento de 20% no orçamento anual das IFES. Segundo suas diretrizes gerais, publicadas pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2007b), o Reuni propõe a reestruturação das universidades federais em seis dimensões, que, por conseguinte, se desdobram em seis diretrizes, que serão melhor apresentadas no capítulo 2.

Quanto ao orçamento geral das universidades federais, Oliveira, Dourado e Amaral apresentam a seguinte reflexão e levantam uma importante indagação a respeito da questão:

É necessário dirigir um olhar mais atento para os recursos de pessoal e encargos sociais, outras despesas correntes e investimentos. No montante

²⁰ Maiores dados sobre os três *campi* da UnB serão apresentados no Capítulo 2 da dissertação.

²¹ O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi apresentado em 24 de abril de 2007 pelo então Ministro da Educação, Fernando Haddad. Seu objetivo é melhorar a qualidade do ensino no país, envolvendo iniciativas que busquem o sucesso e a permanência na escola. Ele se sustenta por intermédio de 6 pilares: i) visão sistêmica da educação; (ii) territorialidade; (iii) desenvolvimento; (iv) regime de colaboração; (v) responsabilização; e (vi) mobilização social. Ao todo, o governo desenvolverá 28 metas e ações, com vistas à execução de mais de 40 programas. O parâmetro de avaliação é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), a partir dos resultados obtidos na Avaliação Nacional da Educação Básica, na Prova Brasil e no Censo Escolar. Uma das metas é fazer com que os estudantes brasileiros apresentem índices semelhantes aos dos países desenvolvidos até 2022. (BRASIL, 2007c)

dos recursos gastos com pagamento de pessoal e encargos sociais, estão incluídos os pagamentos de inativos, pensionistas e precatórios; é preciso examinar que volume de recursos destina-se ao pagamento daqueles que se encontram em atividade nas instituições. Incluídos nas outras despesas correntes, estão os pagamentos dos chamados “salários indiretos” como vale-transporte, auxílio alimentação, vale-creche, etc. Que montante de recursos destina-se à efetiva manutenção das instituições? (OLIVEIRA; DOURADO; AMARAL, 2006, p. 29)

O gráfico 2 apresenta o orçamento das IFES, que encerraram o ano de 2011 com uma receita próxima a 24 bilhões de reais, o que confirma uma melhora no financiamento dessas IES. Dos dados do gráfico, depreende-se que o ano de 2003 iniciou-se com o fluxo do orçamento no valor de R\$ 6,4 bilhões de reais, enquanto em 2011 o ápice foi de R\$ 23,7 bilhões; o valor indica elevado aumento no total repassado às universidades federais. Deste percentual, tem-se que, no mínimo, 4,2% foram destinados à Universidade de Brasília, pois, conforme dados oficiais, a UnB, em 2011, recebeu orçamento superior a R\$ 1,1 bilhões de reais. (UnB, 2012b). Isto representa um montante significativo, levando-se em consideração que nem todas as instituições perceberam parcelas iguais.

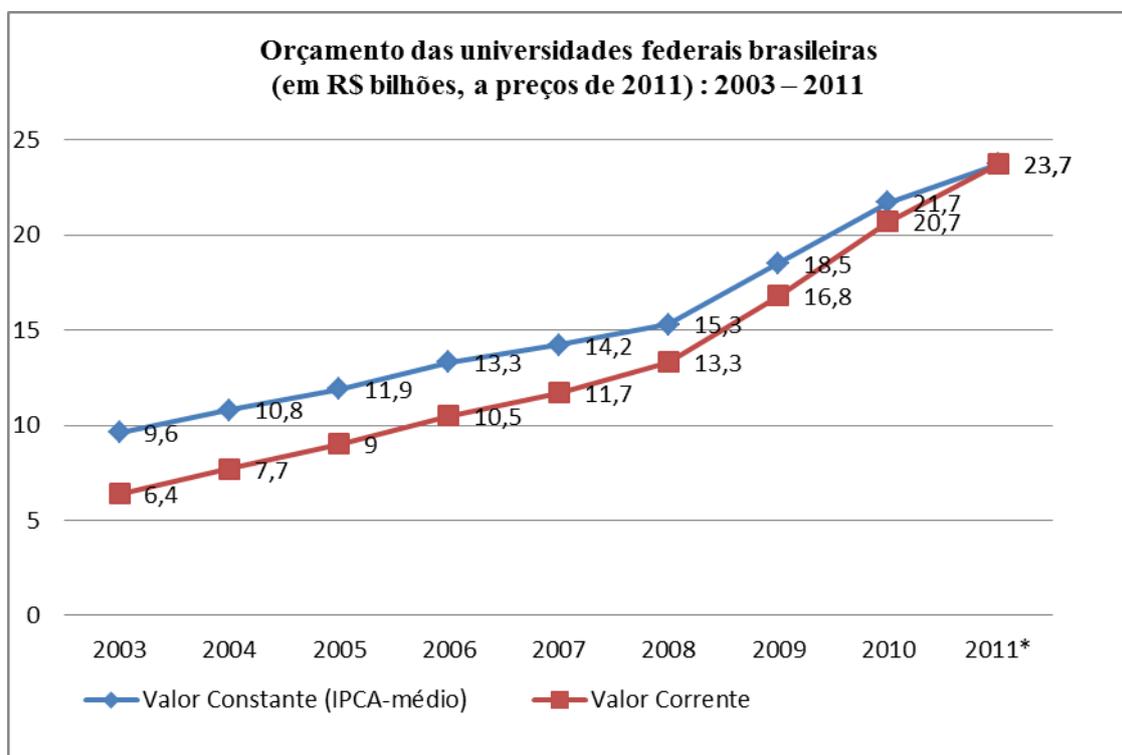


Gráfico 2 – Orçamento das universidades federais brasileiras (em R\$ bilhões, a preços de 2011): 2003-2011.
Fonte: BRASIL, 2011c.

Importante ressaltar que, de modo geral, nos últimos anos, o governo federal buscou alternativas para melhorar o financiamento das instituições públicas de educação superior. Entretanto, essas ações ainda não são suficientes para garantir sua autonomia financeira²², estabelecida na Carta Magna, e não esgotam as reivindicações das instituições federais sobre o assunto. Assim, apesar dessas políticas, o desafio das universidades é elevado e temas como a democratização do acesso tornam-se cada vez mais importantes, tendo em vista, sobretudo, a busca pelo preenchimento das vagas ociosas e a redução da evasão, questões que implicam diretamente nos custos das IES em questão e de interesse para este estudo.

Uma das críticas que se apresentam sobre estes programas (Expansão e Reuni) é formulada por organizações como a Associação Nacional dos Docentes de Educação Superior (Andes) e a Associação dos Docentes da Universidade de Brasília (ADUnB), que têm proferido sérias censuras a eles. O argumento principal de tais críticas é que o governo federal propôs uma significativa expansão de vagas e matrículas nas IFES sem o financiamento devido, sobrecarregando o sistema e ocasionando precarização crescente do trabalho docente e do ensino. Acusam o governo, ainda, de promover rebaixamento da qualidade acadêmica e desmonte generalizado da estrutura que deveria caracterizar uma exímia universidade pública brasileira.

1.4 Cenário da educação superior no início do governo Dilma Vana Rousseff

Como o recorte temporal desta pesquisa é 2008-2011, torna-se importante comentar, ainda que brevemente, o cenário da educação superior no início do governo da presidenta Dilma Vana Rousseff (2011-2014).

Nesta direção, vale ressaltar que, assim como o governo Lula não representou uma ruptura efetiva com o conjunto de ações delineadas por FHC para a educação superior, o mesmo ocorreu no transcurso da passagem daquele governo para a presidenta Dilma Vana Rousseff. Isto de seu, sobretudo, se levado em consideração o fato de que, do ponto de vista do ator social, esta última e Lula representam o mesmo partido político; portanto, em certa

²² A Constituição Federal de 1988 garante em seu artigo 207 que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988).

medida, as mesmas proposições de atuação e de mediações ideológicas, ainda que com alguns olhares distintos. Esta perspectiva de análise de confirma nas palavras a seguir:

A presidenta Dilma iniciou seu governo reafirmando a continuidade do programa de expansão da educação superior do governo Lula mediante o anúncio da construção de 4 novas universidades federais, da criação de 47 novos *campi* universitários e de 208 novos Ifs. A expansão da educação superior na ótica desse governo tem por objetivo: expandir e interiorizar os institutos e universidades federais, principalmente nos municípios populosos com baixa receita per capita; promover a formação de profissionais para o desenvolvimento regional, bem como estimular a permanência desses profissionais no interior do país, potencializar a função e o engajamento dos institutos e universidades como expressão das políticas do governo na superação da miséria e na redução das iniquidades sociais. (FERREIRA, 2012, p. 466)

Portanto, algumas linhas de ação foram mantidas ou mesmo ampliadas, como:

- a) continuidade dos programas até então vigentes como o Prouni, Programa de Expansão da Rede Federal da Educação, o Reuni, entre outros;
- b) fortalecimento do programa de mobilidade acadêmica e da internacionalização do conhecimento e, por conseguinte, da educação nacional;
- c) fomento ao papel da pesquisa para o país, sobretudo, nas áreas de engenharias e demais áreas tecnológicas, computação e tecnologias da informação, nanotecnologia e novos materiais, bioenergia, biodiversidade e bioprospecção, meio ambiente, inovação tecnológica, ciências do mar, indústria criativa etc.;
- d) incentivo à educação profissional técnica com vistas a expandir, interiorizar e democratizar a oferta e cursos nesta área, mediante qualificação profissional, o que representa uma visão pragmática e que atende às perspectivas do mercado de trabalho, bem como visa articular a educação básica à superior.

Neste cenário de continuidades, entre o conjunto de ações destinadas à educação superior, destacaram-se as políticas comentadas a seguir, as quais estão intrinsecamente ligadas a esse campo educacional.

a) Programa Ciências Sem Fronteiras

Em 26 de julho de 2011, o governo federal – representado pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e suas instituições de fomento, CPNq, Capes e MEC – instituiu o programa “Ciências Sem Fronteiras”, que almeja a promoção, consolidação e

expansão da ciência, tecnologia, inovação e competitividade industrial brasileira. Uma das premissas desse programa é o estímulo à mobilidade internacional de estudantes, de professores e pesquisadores, o que se dá por meio da concessão de bolsas de graduação, de doutorado e de pós-doutorado para áreas consideradas estratégicas para o Brasil em universidades estrangeiras, por intermédio de acordos de cooperação mútua entre diversos países. Entre estes, destacam-se: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, China, Coreia do Sul, Dinamarca, Estados Unidos, Espanha, França, Holanda, Hungria, Índia, Irlanda, Itália, Japão, Noruega, Portugal, Reino Unido e outras nações (BRASIL, 2013).

O programa em destaque prevê a concessão de 101 mil bolsas em quatro anos para intercâmbio e mobilidade tanto na graduação, quanto na pós-graduação, mediante estágio e treinamento especializado no exterior, bem como objetiva atrair novos pesquisadores para o Brasil. Desta forma, até dezembro de 2012, já tinham sido preenchidas 21.418 bolsas, com especial destaque para os Estados Unidos, 4.684 bolsas; Portugal, 2.853 bolsas; e Espanha, 2.356 bolsas (BRASIL, 2011b). Devido à sua tradição em participar de programas nacionais, a UnB está inserida no “Ciências Sem Fronteiras”, inclusive com a participação de alunos da área de engenharia, que já viajaram para outros países.

Por tratar-se de programa recente, há poucas críticas ou análises. Do ponto de vista do discente, algumas dificuldades já apontadas são: (i) a necessidade de dominar uma língua estrangeira, já que o país não possui esta cultura linguística; (ii) o choque cultural; (iii) a saudade do lar e da família. Todavia, uma crítica contundente e já apontada é a escolha pela área das engenharias, tecnologias e cursos de exatas, e, de algum modo, revela certo descaso com as áreas de humanas, o que tem sido, inclusive, objeto de questionamentos judiciais.

b) Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)

Em 26 de outubro de 2011, foi sancionada a Lei nº 12.513, que instituiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), com vistas a ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira tanto em nível médio, quanto superior de graduação. Os seus cinco objetivos são: (i) expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio e de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional presencial e a distância; (ii) fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica nas redes estaduais; (iii) ampliar

as oportunidades educacionais para a classe trabalhadora, mediante qualificação profissional; (iv) estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica; (v) ampliar a qualidade do ensino médio.

Para a estruturação desse segundo programa foi prevista uma série de ações:

- ampliação de vagas e expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica;
- fomento à ampliação de vagas e à expansão das redes estaduais de educação profissional;
- incentivo à ampliação de vagas e à expansão da rede física de atendimento dos serviços nacionais de aprendizagem;
- oferta de bolsa-formação ao estudante e ao trabalhador e o financiamento da educação profissional e tecnológica (mediante a concessão de alguns benefícios como passe estudantil, pagamento de lanche, uniforme e material didático);
- incentivo à modalidade de educação à distância.

Na prática, essa ação do governo federal representa uma perspectiva de reduzir uma orientação exclusivamente intelectualizada, com ênfase somente no acadêmico. E, ao enfatizar aspectos profissionalizantes, busca minimizar o isolamento entre a sociedade e o mundo do trabalho, entre a inovação, a criatividade e as novas tecnologias, mediante uma ideologia mais pragmática da educação quanto à formação profissional e à produção de ciência e tecnologia no país, ao incorporar uma visão de desenvolvimento da pessoa para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

c) Programa Jovens Talentos para a Ciência

Em março de 2012, o presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior apresentou o Programa Jovens Talentos para a Ciência, de incentivo à iniciação científica, com apoio e organização do governo federal, no âmbito do MEC. A ação é destinada aos discentes de graduação de todas as áreas do conhecimento e almeja inserir precocemente os estudantes no meio científico, por meio de seu aprendizado, visando desenvolver um elevado índice de qualidade para sua formação e, por conseguinte, para o Brasil. Trata-se de um programa de bolsas que apoia o aluno ingresso nas universidades, no primeiro semestre de seu curso, para a execução de diversas atividades como projetos de iniciação científica, seminários, jornadas, palestras, entre outras ações de destaque para o currículo discente, além da manutenção de um bom desempenho acadêmico (BRASIL, 2013).

Para este programa, inicialmente, foram previstos investimentos da ordem de R\$ 30 milhões de reais e a concessão de 6.000 bolsas. Ressalta-se que o Programa Jovens Talentos para a Ciência está intrinsecamente ligado ao objeto de estudo desta dissertação, visto que seu objetivo é que o aluno obtenha boas notas e um exímio desempenho no curso. Sem dúvida, estes dois aspectos contribuem, automaticamente, para a aprovação do discente e, por conseguinte, para a redução da evasão e/ou retenção nos cursos de graduação nas universidades federais de educação superior (BRASIL, 2013).

d) PNE 2011-2020 – Projeto de Lei nº 8.035/2010

Outro passo importante dado no governo Dilma (apesar de iniciado 18 meses antes, em 2010, no governo do então Presidente Lula), foi a aprovação, em 13 de junho de 2012, na Câmara dos Deputados, do texto-base do novo PNE 2011-2020, também conhecido pelo Projeto de Lei nº 8.035/2010.

O referido plano apresenta 20 metas que deverão ser alcançadas em 10 anos (embora parte destes já tenha transcorrido), além das estratégias e diretrizes específicas para a concretização das propostas. O texto apresenta formas de a sociedade monitorar e cobrar a execução de cada uma das conquistas apresentadas. As metas seguem o modelo de visão sistêmica da educação estabelecido em 2007 com a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação, embora em menor número, se comparadas ao PNE anterior definido para o período entre 2001-2010.

O PNE 2011-2020 engloba todos os níveis, modalidades e etapas educacionais. Além disso, prevê estratégias específicas para a inclusão de minorias, como alunos com deficiência, indígenas, estudantes do campo e estudantes em regime de liberdade assistida; portanto, prevê a democratização do acesso também. Algumas de suas diretrizes são: (i) universalização do atendimento escolar; (ii) melhoria da qualidade de ensino; (iii) estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto; (iv) valorização dos profissionais da educação.

As metas que abarcam de forma direta a educação superior (já que todas influenciam de forma indireta todas as modalidades de ensino) e que contemplam a sua expansão, sobretudo no setor público, por intermédio da ampliação do acesso e permanência, são:

[...]

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta.

Meta 13: elevar a qualidade da Educação Superior pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de Educação Superior para 75%, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo, do total, 35% doutores.

Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores.

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar 50% dos professores da Educação Básica em nível de pós-graduação lato e stricto sensu, garantir a todos formação continuada em sua área de atuação.

Meta 17: valorizar o magistério público da Educação Básica a fim de aproximar o rendimento médio do profissional do magistério com mais de onze anos de escolaridade do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente.

Meta 18: assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino.

Meta 20: ampliar progressivamente o investimento público em Educação até atingir, no mínimo, o patamar de 7% do produto interno bruto do País. (BRASIL, 2010)

Embora todas essas metas mereçam destaque, a de número 12 apresenta-se como um desafio ímpar a ser alcançado, já que, até 2012, o Brasil não conseguiu alcançar que o percentual de 16% da população de 18 a 24 anos tivesse acesso à educação superior. Em relação a esse percentual, o novo PNE se propõe a, no mínimo, duplicar este número até 2020 (BRASIL, 2010).

No âmbito da mesma meta, o Plano repete e mantém como estratégia a meta global do Reuni, reforçando-a, no tópico 12.3, a saber: (i) elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas para 90% (noventa por cento); (ii) ofertar um terço das vagas em cursos noturnos; (iii) elevar a relação de estudantes por professor para 18 (dezoito), mediante estratégias de aproveitamento de créditos e inovações acadêmicas que valorizem a aquisição de competência de nível superior. Entretanto, não é feita menção a nenhuma avaliação e/ou monitoramento que dê suporte para a concretização da meta em questão, bem como não apresenta os dados que foram utilizados

como premissa inicial para a construção destes números, como quais são os índices da média da evasão nacional que deverão ser superados. (BRASIL, 2010)

Sem dúvida, o grande entrave atinente ao PNE 2011-2020 é a questão do financiamento público da educação nacional, contemplada na meta 20, compreendida como a “super meta” desse plano. Afinal, além de tratar diretamente de ações que envolvem todos os entes federativos, ela possui elevado impacto tanto na educação básica quanto na educação superior. Ademais, não estabelece nenhum instrumento ou prazo mínimo para o seu cumprimento e a sua execução. Neste sentido, ao coadunar com esta tese, Amaral assim se pronuncia quanto ao financiamento da educação superior:

Esse nível educacional, pelo papel que desempenha para o desenvolvimento do Brasil, além de necessitar de grande expansão, ainda precisa elevar a sua qualidade e essa comparação nos permite afirmar que se em 2020 o Brasil estiver aplicando o equivalente a 10% do seu PIB em educação e, desses recursos, 2,61% na educação de seus jovens de 18 a 24 anos, estaríamos dando um gigantesco passo para implantar uma configuração na educação brasileira que atende a esses jovens de forma adequada, em IES que possam desenvolver suas atividades de ensino, pesquisa e extensão com qualidade, sendo ainda responsáveis por desenvolver novos conhecimentos, novas tecnologias e novos processos de inovação que possam ser incorporados à dinâmica do país, propiciando um melhor desenvolvimento econômico e social. (AMARAL, 2012, p. 142)

e) Lei das Cotas – Lei nº 12.711/2012

Do ponto de vista das ações afirmativas e da democratização do acesso à educação superior, foi sancionada a Lei nº 12.711/2012, popularmente conhecida como Lei das Cotas (regulamentada pelo Decreto nº 7.824 e pela Portaria n.º 18 do Ministério da Educação, ambos datados de 11 de outubro de 2012). Esta medida assume grande importância porque torna obrigatório, para todas as universidades federais, o sistema de cotas raciais e sociais, estabelecendo a reserva de 50% de suas vagas, em cada curso, para estudantes provenientes de escolas públicas. Os alunos beneficiados são avaliados em termos do seu nível de renda e perfil étnico – preto, pardo e indígena – nomenclatura prevista na lei. Para tanto, a lei concede um prazo de até quatro anos para que a regra seja implementada nas 59 universidades federais existentes, sendo que destas, até então, somente 27 não possuíam nenhum tipo de cota em seus programas. O excerto apresentado a seguir explicita o marco legal em questão:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita. (BRASIL, 2012)

Há que se registrar que esta lei está relacionada diretamente à meta nº 12 do PNE 2011-2020, apresentado anteriormente, estratégia 12.5, que prevê a ampliação, por meio de programas especiais, das políticas de inclusão e de assistência estudantil nas IES públicas. Desse modo, é prevista a ampliação das taxas de acesso à educação superior de estudantes egressos da escola pública, além do apoio ao seu sucesso acadêmico.

Não obstante ter lançado o edital para o preenchimento das vagas para o vestibular 1º/2013, em 20 de setembro de 2012, a UnB teve que reter este documento, submetendo-o a novas retificações para a adequação, ainda que parcial, ao cumprimento das metas gerais da lei em questão. Tal medida foi tomada com vistas ao ajuste à nova realidade das cotas para escola pública, sociais e raciais, prevendo a inclusão dos alunos de etnia preta, parda e indígena (FUB, 2012).

Destacam-se algumas críticas a esta política. Uma delas antecede a educação superior: trata-se da qualidade da educação básica ofertada nas escolas públicas, ou melhor, da ausência desta qualidade. A segunda crítica é a permanência deste discente na academia, o que requer diversas ações que abarcam desde a revisão dos processos seletivos até a construção de uma política de acolhimento e de inserção deste público social na universidade. Ressaltam-se, ainda, as questões financeiras e, por conseguinte, a necessidade de sistematização e execução de um programa de bolsas que oportunize condições para a manutenção desse discente na universidade e, por fim, a conclusão de sua graduação. Estratégias como estas podem ajudar a combater a ocorrência da evasão, fenômeno que, até então, apresenta-se como grave problema das IES e que ocorre de forma recorrente na UnB, razão pela qual é uma questão central na pesquisa ora apresentada.

Embora as três últimas políticas e ações do governo Dilma Roussef, anteriormente apresentadas, extrapolem o tempo limite proposto para esta dissertação (2011), optou-se por tratá-las aqui, visto abordarem temas intrinsecamente ligados à educação superior. Além disso, em conjunto, elas tratam da democratização do acesso e, por conseguinte, das políticas

de redução de vagas ociosas e/ou evasão nas universidades públicas. Por essas razões, considerou-se oportuno enfatizá-las, visto que estão interligadas ao objeto da pesquisa.

No próximo capítulo, a atenção será centrada no Reuni, política que pretende congrega esforços para a consolidação de um programa nacional de fortalecimento da educação superior pública, mediante sua estratégia de reestruturação, modernização e de democratização do acesso. (BRASIL, 2007a)

CAPÍTULO 2 – REUNI COMO POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS

O objetivo deste capítulo é discutir, inicialmente, o Reuni como política pública a ser desenvolvida nas universidades federais, ressaltando sua concepção e seus fundamentos. Em seguida, contextualiza-se a evolução histórica da UnB. Na continuidade da discussão, aborda-se a consolidação da diretriz da ampliação de vagas e outras ações desenvolvidas nessa instituição, no contexto do Reuni. Também é preocupação do capítulo situar o fenômeno da evasão na educação superior em nível de Brasil e local – UnB, de maneira relacionada às várias formas de ingresso nessa universidade.

2.1 Reuni: concepção e fundamentos

As premissas com as quais o MEC – mediante o Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 – estabeleceu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), como uma das ações que concretizam o PDE, foram: (i) a garantia da expansão das universidades federais para democratizar o acesso dos jovens brasileiros à educação superior; (ii) a necessidade de avaliar a expansão com qualidade para a sua efetivação.

O Reuni é um programa de reestruturação das universidades federais que busca resgatar a educação superior pública, com base na contratualização de metas que contribuem para a resolução de alguns problemas nesse nível educacional. Na prática, ele é marcado pelo tempo de existência e ainda se apresenta em fase de implementação.

O Reuni tenta dar respostas à crise do sistema de ensino superior, ao tempo em que valoriza a introdução de novos arranjos organizacionais e de novos mecanismos de gestão para obtenção de mais eficiência no gasto público com a suposição básica de que a contratualização de resultados é a aposta certa para resolver os problemas de expansão do sistema a curto prazo. Ao trazer para a agenda dos sistemas educacionais os temas da eficiência, da eficácia, da efetividade, do controle de resultados, da produtividade, dos custos, das metas, dos indicadores e do contrato de gestão, entre outros temas, 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. No entanto, por tratar-se de um Programa com tempo definido para sua existência e em fase de implementação, abre-se um leque enorme de interrogações sobre a sua capacidade para alterar de forma substantiva a cultura burocrática das instituições e consolidar, em seu lugar, uma cultura de resultados. (ARAÚJO; PINHEIRO, 2010, p. 665)

A política do programa em questão almeja que as universidades que dele participam repensem seu papel, fortaleçam sua missão e função precípuas, as quais são contribuir para a construção de uma sociedade melhor, na constituição de novas propostas educacionais.

Nesse contexto, o Reuni se propõe a criar condições para a ampliação do acesso e a permanência na educação superior, no nível de graduação, por intermédio da criação de 92.240 novas vagas nas universidades federais, no prazo de cinco anos, 2008-2012 (BRASIL, 2011c). Além disso, prevê a melhoria da qualidade e do melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas IES públicas. Assim, ele define sua meta global e a própria responsabilização do MEC na definição dos indicadores de desempenho a serem cobrados *a posteriori*, entre os quais, a taxa de conclusão dos cursos de graduação e a relação de alunos por professor, conforme dispõe o Decreto n° 6.096:

§ 1º O Programa tem como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos²³, a contar do início de cada plano.

§ 2º O Ministério da Educação estabelecerá os parâmetros de cálculo dos indicadores que compõem a meta referida no § 1º. (BRASIL, 2007a)

A adoção da meta global desse programa, no tocante à elevação da taxa de conclusão/aprovação nos cursos de graduação para 90%, parece ser descabida frente à realidade das universidades nele envolvidas. Tudo indica que esse parâmetro foi construído de forma aleatória, e porque não utópica, sem dados iniciais que balizassem a tomada de decisão e que apresentassem uma temporalidade para o alcance dos índices de forma processual e contínua.

Quanto à meta de elevação da proporção na relação professor/aluno para dezoito, em comparação com as turmas de discentes das instituições privadas, ela parece reduzida. Todavia, levando-se em consideração que o docente universitário envolve-se, continuamente, com a pós-graduação, orientações, pesquisas, ensino de graduação, extensão e, ainda, com

²³ A relação de dezoito estudantes de graduação presencial foi fixada com base nas determinações contidas na LDB n.º 9.394/1996, no que se refere à carga horária dos professores (art. 57), estimando-se salas de aulas com 45 alunos de graduação e uma carga horária discente de aproximadamente vinte horas semanais.

diversas atividades administrativas que nem sempre são registradas e que lhe tomam tempo, há que se registrar que o número é alto.

O Reuni apresenta um modelo de gestão a ser adotado pelas universidades federais, atendendo aos paradigmas da produção capitalista e à visão gerencialista do Estado, como forma de execução da autonomia proposta a cada universidade. Todavia, do ponto de vista do poder público, notadamente quanto este era representado pelo Ministro da Educação – Fernando Haddad – à época de sua implementação, a lógica parecia ser outra, como se depreende da citação a seguir:

Engana-se, não obstante, quem tomá-lo como abertura de um espaço orçamentário para que cada instituição melhore seus indicadores quantitativos – embora essa seja uma resposta importante aos renitentes críticos da universidade pública e gratuita. É certo que, nesse aspecto, há como avançar, e o Reuni é o instrumento que permite expandir e defender a universidade pública. Contudo, mais do que isso, o Reuni propicia que cada instituição encontre, autonomamente, seu caminho de desenvolvimento no momento em que, em plena revolução científica, as fronteiras entre áreas do conhecimento tornam-se tênues e novas possibilidades de formação vão se delineando. A exata compreensão dos fins do programa, portanto, exige atenção quanto aos meios a serem empregados: a expansão dos cursos noturnos, a ampliação da mobilidade estudantil, a revisão da estrutura acadêmica e a diversificação das modalidades de graduação. Itinerários rígidos, desperdício de créditos, imobilidade e especialização precoce são incompatíveis com uma estrutura universitária à altura dos novos desafios da ciência. A reestruturação que se espera, portanto, é acadêmica e, como tal, qualitativa. (HADDAD, 2008, p. 16)

Para esse objetivo, o Decreto que regulamentou o programa, no art. 2º, estabelece as seguintes diretrizes:

- I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
- II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implementação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;
- III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;
- IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;
- V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e
- VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica. (BRASIL, 2007a)

As diretrizes foram agrupadas em seis dimensões, a serem adequadas a cada plano de reestruturação, respeitadas as especificidades de cada universidade federal:

- ampliação da oferta de educação superior pública;
- reestruturação acadêmico-curricular;
- renovação pedagógica da educação superior;
- mobilidade intra e interinstitucional;
- compromisso social da instituição;
- suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação.

Como ressaltada em sua introdução, esta dissertação se propôs a estudar, especificamente, a primeira diretriz, que, por conseguinte, se desdobra na primeira dimensão: ampliação da oferta de educação superior pública, que trata do aumento de vagas de ingresso, da redução das taxas de evasão e da ocupação de vagas ociosas na UnB.

Para cada uma das dimensões encaminhadas, a proposta das universidades deveria apresentar os seguintes tópicos: (i) diagnóstico da situação atual; (ii) metas a serem alcançadas com o respectivo cronograma de execução; (iii) estratégias para alcançar tais metas, suas etapas e seus indicadores, entre outros aspectos.

Para analisar as ações do Reuni tanto no âmbito nacional quanto na UnB, parte-se de dois modelos de gestão que, embora possuam pressupostos antagônicos, mostram-se bastante utilizados na administração pública e engendrados na educação:

- a) o princípio do paradigma multidimensional de administração da educação, defendido por Sander (2007), intrinsecamente imbricado nas universidades e na construção do projeto do Reuni;
- b) o novo gerencialismo defendido por Bresser-Pereira (2006), orientado pelas diretrizes de racionalidade e produtividade inerentes à lógica capitalista, que objetiva uma gestão centrada na qualidade dos serviços acadêmicos, mediante a descentralização do poder público e a ênfase das ações na economia, na responsabilização, nos resultados.

Assim, se por um lado o programa define o papel das IFES em sua implementação como política pública; por outro, o Ministério da Educação assume o controle e a auditoria dos resultados. Com essa articulação de ações, emerge o objetivo de combater a visão burocrática com foco nos processos, coadunado aos princípios da administração pública gerencial, sob o foco da eficácia, eficiência e efetividade, cujas concepções estão delineadas nas palavras de Sander:

Eficácia (do latim *efficax*, eficaz, que tem o poder de produzir o efeito desejado) é o critério institucional que revela a capacidade administrativa para alcançar metas estabelecidas ou resultados propostos. Na história do pensamento administrativo, o critério de eficácia foi concebido no bojo do comportamentalismo psicossociológico, preocupado com a consecução dos objetivos institucionais das organizações humanas.

Eficiência (do latim *efficientia*, ação, força, virtude de produzir) é o critério econômico que traduz a capacidade administrativa de produzir o máximo de resultados com o mínimo de recursos, energia e tempo. Na história do pensamento administrativo, a noção de eficiência está associada aos conceitos de racionalidade econômica e produtividade operacional, independentemente de seu conteúdo humano e político e de sua natureza ética.

Efetividade (do verbo latino *efficere*, realizar, cumprir, concretizar) é o critério político que reflete a capacidade administrativa para satisfazer as demandas concretas feitas pela comunidade. O termo inglês para efetividade, tal como surgiu na administração contemporânea, é *responsiveness* (do latim *respondere*, responder, corresponder), refletindo a capacidade de resposta às exigências da sociedade. (SANDER, 2007, p. 76-82)

Do ponto de vista conceitual e para a administração pública, os três conceitos apresentados são extremamente importantes e, certamente, também possuem cadeira cativa no campo da educação. Entretanto, é mister observar que não se trata, tão somente, de transportar princípios de outras áreas (fundados na lógica de gestão empresarial e gerencial, com base na aferição de resultados e de controle por índices de produtividade) para o campo da educação superior, visto que esta possui peculiaridades significativas. Portanto, é necessário um repensar crítico sobre cada uma dessas concepções e qual é a sua real funcionalidade para a área da educação.

Importante ressaltar que, quanto ao financiamento para as propostas apresentadas pelas universidades federais e já pactuadas com o Reuni, o orçamento destas fica a cargo do MEC, dentro de sua capacidade de recursos. Este montante deverá ser aplicado nas áreas de construção e readequação de infraestrutura, equipamentos, compra de bens e serviços necessários ao funcionamento dos novos cursos. Além disso, os recursos cobrem despesas de custeio e pessoal decorrentes da expansão das atividades provenientes do programa, até o limite de 20% das despesas de custeio e pessoal da universidade, no interstício de cinco anos. (BRASIL, 2007a)

Ressalta-se que um dos pontos de crítica ao Reuni emerge no contexto do financiamento, já que os recursos estão pactuados para o prazo de cinco anos, mediante cumprimento das metas. Após esse prazo, as IFES – já com novas estruturas, com turmas cada vez maiores, em razão da expansão das vagas, com funções e atuações modificadas e/ou

ampliadas – terão de se manter com recursos menores. Frente a essa realidade, será necessário que estas instituições aumentem a eficiência, mediante novos desafios e carências, e a compressão dos valores.

Outro conceito abarcado no programa e também passível de apreciação crítica é o da efetividade, já que a universidade está centrada no tripé ensino, pesquisa e extensão, por princípio. Todavia, o Reuni prioriza o ensino, o que, a longo prazo, poderá acarretar desequilíbrio entre as demais funções primordiais desta tríade e, conseqüentemente, comprometer a capacidade administrativa para satisfazer as demandas concretas da comunidade acadêmica e da própria instituição. Neste tópico ainda se enquadra a escolha de propostas curriculares inovadoras (novos cursos a serem criados), capazes de quebrar paradigmas tradicionais e de atender às necessidades do país, sobretudo, no desenvolvimento tecnológico.

Ainda no que tange à aplicação dos termos eficiência, eficácia e efetividade no âmbito da universidade, certamente há amplo espaço para sua utilização, tendo em vista que há margem de ineficiência e irracionalidade na distribuição dos recursos públicos. Sem dúvida, essa margem precisa ser corrigida na gestão de processos e na modernização dos sistemas no ambiente educacional, objetivando a melhoria de seu desempenho e o cumprimento de suas funções junto à comunidade e suas expectativas. Assim, conforme já pontuado, o uso desses três conceitos na educação é significativo. Entretanto, é necessário adequá-los à realidade da educação superior, sobretudo, aquela ofertada nas universidades federais.

O Reuni prevê como atividades diretas para a obtenção de sua meta global o melhor aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos existentes nas universidades federais, bem como a ampliação de políticas de mobilidade, inclusão e assistência estudantil, por exemplo a concessão de bolsas de estudos. Têm-se como efeitos imediatos a busca pela igualdade de oportunidade aos estudantes, por intermédio da ampliação de vagas de ingresso, principalmente no turno noturno; a redução das taxas de evasão, com a ocupação das vagas ociosas; e a ampliação da taxa média de aprovação dos cursos.

Outra peculiaridade é o fato de que a adesão ao programa, embora voluntária, deveria ser aprovada nos respectivos conselhos universitários, cabendo ao Ministério da Educação destinar recursos financeiros para sua implementação. Todavia, isso é condicionado à capacidade orçamentária e operacional do referido órgão, com recursos que seriam reservados a cada universidade federal, na medida da elaboração e apresentação dos respectivos planos de reestruturação, visando atender:

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

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

III - despesas de custeio e pessoal associadas à expansão das atividades decorrentes do plano de reestruturação. (BRASIL, 2007a)

O Decreto nº 6.096/07 prevê que o acréscimo de recursos é limitado a 20% das despesas de custeio e pessoal da universidade, no período de cinco anos (2008-2012), e tomará por base o orçamento do ano inicial da execução do plano de cada instituição, incluindo a expansão já programada e excluindo os inativos. No plano de ações a ser confeccionado e executado, deve-se apresentar um cronograma, no qual estejam contempladas todas as estratégias e etapas a serem efetuadas:

Art. 4º O plano de reestruturação da Universidade que postule seu ingresso no Programa, respeitados a vocação de cada instituição e o princípio da autonomia universitária, deverá indicar a estratégia e as etapas para a realização dos objetivos. (BRASIL, 2007a)

O ingresso no Programa pode ser solicitado pela universidade federal, a qualquer tempo, desde que formule proposta de adesão contendo plano de reestruturação e estimativa de recursos adicionais necessários ao cumprimento das metas fixadas pela instituição. Caso aprovada pelo Ministério da Educação, a proposta dará origem a instrumentos próprios, que fixarão os recursos financeiros adicionais destinados à instituição, vinculando os repasses ao cumprimento das etapas.

Do ponto de vista da democratização do acesso e em se confirmando o número previsto para a ampliação das vagas, o país pode atingir, em 2012, a marca de 1 milhão de matrículas em instituições federais, cumprindo a meta quantitativa do Programa (BRASIL, 2011c). Todavia, o grande desafio será qualitativo, já que não basta entrar na universidade, são necessários, no mínimo, mais três passos importantes neste processo: permanecer nela, diplomar-se e realizar um curso de qualidade.

Nesta lógica, o grande desafio é a qualidade em relação à educação superior, sobretudo no tocante à questão da redução das taxas de evasão e da permanência discente, já que a universidade está abrindo suas portas para grupos excluídos. Supõe-se, assim, que esteja ocorrendo a democratização do acesso, o que requer paralelamente políticas de assistência estudantil mais efetivas. Considera-se que isso, em parte, já foi contemplado por intermédio do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o Plano Nacional de

Assistência Estudantil (PNAES), o qual objetiva a concessão de bolsas e incentivos ao discente. Essas bolsas objetivam criar as condições de permanência, minimizar os efeitos de desigualdades sociais e regionais e reduzir as taxas de retenção e evasão, além de fortalecer a promoção da inclusão social.

Trataremos no próximo item da implementação do Reuni na UnB, instituição investigada neste estudo.

2.2 UnB: um olhar sobre a universidade utópica e seus (des)caminhos

É inserida no contexto nacional de reformulação do papel do Estado, do surgimento de marcos normativos que visam à melhor utilização dos recursos públicos e à reestruturação das universidades públicas, entre outras ações, que se apresenta a Universidade de Brasília a partir da década de 1990. Na década seguinte, repensando seu papel social, essa IES formula projetos de expansão e reestruturação, no caso do estudo em questão, o Reuni.

Oportunamente, faz-se uma retomada histórica sobre a instituição, almejando contextualizar os seguintes questionamentos: Qual é o papel da UnB frente à educação superior? De que forma implantou-se o Reuni nessa universidade? Quais os primeiros passos desse programa nessa federal?

Até meados de 1960, mesmo com o projeto original da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (1934) e a criação da Universidade do Distrito Federal (1935), o país não tinha perspectivas ou tradição em relação à educação superior. Neste contexto, destaca-se a baixa taxa de atendimento da população, conforme o excerto a seguir:

Nossa tradição é de escolas independentes, erigidas defensoras de sua autonomia, organizadas para receber alunos graduados no curso secundário e segregá-lo para ministrá-los preparo profissional em algumas poucas modalidades de formação, autorizadas por uma legislação formalística e rígida. (RIBEIRO, 1961, p. 3)

Então, no dia da inauguração de Brasília, o Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira encaminhou ao Congresso Nacional uma mensagem solicitando a criação da Universidade de Brasília, na nova capital do país, objetivando mudar este quadro e contribuir para a reestruturação do ensino superior no Brasil. Nesta direção, a UnB emerge em 1961, em

um momento de crítica à conjuntura educacional do Brasil. Ela é edificada como proposta contrária ao modelo obsoleto, rígido, elitista e precário até então predominante nas universidades brasileiras. E, como tal, responde a um anseio do Manifesto dos Pioneiros de 1932, além de antecipar a Reforma Universitária de 1968, como uma nova resposta para modernizar o ensino superior no país. Uma utopia bem planejada, um projeto ímpar, original; um centro de reflexão e de busca de soluções para os problemas nacionais, uma universidade aberta a espíritos criadores, coadunando com a fundação da nova capital federal e com os valores atinentes à ideologia nacional-desenvolvimentista preponderante à época.

A UnB é uma utopia vetada, é uma ambição proibida, por agora, de exercer-se [...] é, sobretudo, o compromisso de esforçar-se, permanentemente, incansavelmente, para ser a universidade necessária [...] a casa da cultura brasileira, se faça capaz de ajudar o Brasil a formular o projeto de si próprio: a nação de seu povo, ordenada e regida por sua vontade soberana, como o quadro dentro do qual ele há de conviver e trabalhar para si próprio.

A UnB foi pensada, desde o primeiro momento, como um órgão de assessoramento público revestido de duas características fundamentais. Por um lado, a alta qualificação científica, e, por outro lado, a completa liberdade docente e a perfeita autonomia acadêmica [...] Fazer-se um núcleo de amadurecimento da consciência crítica nacional. (RIBEIRO, 1978, p. 41 e 80)

Assim, a Universidade de Brasília é criada sob a égide da Fundação Universidade de Brasília (FUB), por meio da Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961. Todavia, se por um lado nasce como uma proposta moderna de formação acadêmica; por outro, apresenta algumas contradições em relação à sua atuação social. Fonseca (1997) destaca duas principais.

A primeira diz respeito ao fato de a UnB ter sido delineada por um caráter contraditório, visto que, ao ser projetada em um regime de fundação que surge nos Estados Unidos, segue um modelo amplamente empresarial. Dessa forma, é apoiada pelo setor industrial do país e num padrão de financiamento que inclui dotações do Tesouro e fontes diversas de receitas.

O plano da Universidade de Brasília, em nível do discurso, apoia-se na ideologia do capitalismo auto-sustentado, concebe a universidade como uma instância geradora de tecnologia que auxiliaria o País a alcançar autonomia nesse setor e colocá-la a serviço da Nação, atribuindo-lhe o papel de criar uma elite nacional. Entretanto, essa ideologia não dá conta da realidade, constitui uma proposta contraditória, dadas as forças em desenvolvimento do capitalismo. Tal contradição resolve-se no movimento dialético, quando as forças e tendências amadurecem plenamente e chegam ao limite de suas

possibilidades. O fundamento desse projeto encontra-se atrelado a desenvolvimento. Não prevê nenhum projeto de transformação social e aprofunda o embate entre as classes sociais. (FONSECA, 1997, p. 24)

De acordo com seu Plano Diretor, originalmente publicado em maio de 1962 e recentemente reeditado pela universidade, em razão de seu 50º aniversário (2012), ela deveria ser capaz de formar profissionais habilitados ao exercício de atividades técnicas requeridas para o desenvolvimento econômico nacional, o que se observa em seus objetivos iniciais:

- a) formar cidadãos responsáveis, empenhados na procura de soluções democráticas para os problemas com que se defronta o povo brasileiro na luta pelo desenvolvimento;
- b) preparar especialistas altamente qualificados em todos os ramos do saber, capazes de promover o progresso social pela aplicação dos recursos da técnica da ciência;
- c) reunir e formar cientistas, pesquisadores e artistas e lhes assegurar os necessários meios materiais e as indispensáveis condições de autonomia e de liberdade para se devotarem à ampliação do conhecimento e à sua aplicação a serviço do homem. (FUB, 1962, s/n)

A segunda é a contradição que se apresenta desde a fundação da UnB, em relação ao tópico democratização de acesso ou de oportunidades para população menos favorecida economicamente. Isto porque as vagas públicas para carentes se apresentavam como inconciliável com a referida universidade, tendo em vista que ela se estruturou como uma instituição de elite, formadora da mais alta intelectualidade do país e de seus quadros técnicos. Portanto, ao voltar-se para a inclusão de estratos sociais abastados, torna-se, *lato sensu*, socialmente exclusiva, discriminatória, não estruturada na igualdade de oportunidades ou na equidade.

O plano da Universidade de Brasília representa, portanto, “um núcleo de controvérsias”, retrata as ambiguidades e as ilusões do projeto burguês lastreado no modelo nacional-desenvolvimentista que se inspira no nacional e se sustenta no internacional, preconizando a modernização conservadora. Nos objetivos dessa universidade está imbricada essa mesma contradição - ela privilegia o nacional, utilizando modelos e formas de outros países, recursos financeiros externos e, sobretudo, implementando a modernização “sem mudanças”, ao mesmo tempo em que se acredita crítica e comprometida com os problemas do povo. (FONSECA, 1997, p. 28)

Com efeito, a UnB é uma universidade pioneira, com vistas a introduzir novos conceitos e modelos para a educação superior no país e na América Latina. Seu projeto foi e é utópico, pensado como centro de excelência em ensino e pesquisa. É instituição vocacionada

para o estudo de todos os ramos do saber e de divulgação científica, almejando formar profissionais nas quantidades e qualificações necessárias ao Brasil, com vistas ao progresso e à resolução de seus problemas. Entre as funções básicas de sua composição destacam-se:

Assegurar a Brasília a categoria intelectual que ela precisa ter como capital do país e torná-la, prontamente, capaz de imprimir caráter renovador aos empreendimentos que deverá projetar e executar;

Garantir à nova capital a capacidade de interagir com os nossos principais centros culturais, para ensinar o pleno desenvolvimento das ciências, das letras e das artes em todo o Brasil;

Facilitar aos poderes públicos o assessoramento de que carecem em todos os ramos do saber, o que somente uma universidade pode prover;

Dar à população de Brasília perspectiva cultural que a liberte do grave risco de fazer-se medíocre e provinciana, no cenário urbanístico e arquitetônico mais moderno do mundo. (RIBEIRO, 1961, p. 9)

A UnB foi criada para ser uma instituição emancipatória, democrática, inovadora, moderna, autônoma e criadora, com função social ímpar no ensino superior, que vela pela interdisciplinaridade e pela integração das diversas áreas do conhecimento. Na prática, ela é um instrumento de superação de atraso, de papel libertário.

Com seus Institutos Centrais e Faculdades, a UnB foi pensada para a execução de cursos básicos e introdutórios, cursos de bacharelados, cursos de formação científica e novas modalidades de programas de pós-graduação. Ela foi edificada para funcionar com oito Institutos Centrais de Ensino e Pesquisa e cinco faculdades²⁴. Os estudantes passariam pelo ciclo básico comum, nos chamados cursos troncos, para, só depois de dois anos, escolherem a carreira e completarem seus estudos em Institutos e Faculdades. A universidade contava, também, com estruturas complementares, a saber: Biblioteca Central, Centro de Teledifusão Educativa, Editora, Museu, Centro Militar, Estádio Universitário, Casas Nacionais de Língua e Cultura e o Centro Brasileiro de Estudos Portugueses, modelo basilar da universidade norte-americana.

Sua composição inicial previa, ainda, órgãos culturais: Centro Recreativo e Cultural, Estádio Universitário, Museu da Civilização Brasileira, Museu da Ciência, Casa Internacional, Centro de Educação Elementar e Médica, Habitações para os servidores e discentes, Aula Magna, Centro Educacional com escolas primárias e média de demonstração

²⁴ De acordo com o Plano Orientador da Universidade, os Institutos Centrais são: IC de Matemática, IC de Física, IC de Química, IC de Biologia, IC de Geociência, IC de Ciências Humanas, IC de Letras, e IC de Artes. As Faculdades: Arquitetura e Urbanismo, Engenharia, Educação, Direito-economia-administração-diplomacia, Ciências Agrárias e Ciências Médicas. (FUB, 1962, s/n)

para os alunos da Faculdade de Educação, Centro de Assistência Médica e Dentária, Casa Internacional, entre outras. Percebe-se, então, que o projeto original da UnB, minuciosamente detalhado e projetado por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, infelizmente, não foi concluído no final da segunda década de sua existência, como atesta o trecho a seguir:

De tudo isso que poderia ter sido, só se salvou o Minhocão. Mas ao seu lado, quanta arquitetura pretensiosa, vitrineira e tola. Meditando ali, naquela tarde, frente ao que é hoje o *campus* da UnB, eu aprendi que uma universidade não é apenas um conjunto de edifícios na tarde do cerrado goiano. A UnB é uma utopia vetada, é uma ambição proibida, por agora, de exercer-se. Mas permanece sendo, esperando, como a nossa utopia concreta, pronta a retomar-se para se repensar e refazer, assim que recuperarmos a liberdade de definir o nosso projeto como povo e a universidade que deve servi-lo. (RIBEIRO, 1978, p. 41)

O que se percebe claramente é que a universidade em questão não foi concluída enquanto projeto original, tanto do ponto de vista arquitetônico, quanto do ponto de vista acadêmico e social. Na prática, ela foi definida para posicionar-se à vanguarda de seu tempo, como espírito renovador do perfil educacional do país e que foi abruptamente interrompida. Brzezinski (1997) questiona o Plano Diretor da UnB e apresenta algumas críticas e contradições vivenciadas em relação ao momento social de sua fundação da UnB:

A meu ver a criação da Universidade de Brasília é reveladora de aspectos contraditórios:

- uma incoerência do legislativo que aprovou no dia 15.12.61 a Fundação Universidade de Brasília, cuja concepção se contrapunha à da universidade brasileira tradicional e dia 20 do mesmo ano homologou a LDB reforçadora do modelo tradicional, concebida pelo conglomerado de faculdades que se aglutinavam artificialmente para formarem uma Universidade;
- negação da situação histórico-social brasileira pela ênfase na formação científico-tecnológica, com novas orientações técnico-profissionais para o incremento da produção e expansão de serviços, a fim de responder às exigências pragmáticas do desenvolvimento sócio-econômico;
- implementação de um centro de saber, de ensino, de pesquisa, de tecnologia avançada, de divulgação científica, técnica e cultural, em local sem tradição nem condições culturais e técnicas para tanto.

No que se refere ao tratamento diferenciado dado às ciências de laboratório e às ciências sociais, cito que não se criou um instituto central próprio para a Filosofia, como fora feito para as demais áreas [...] há uma nítida separação entre filosofia e ciências. (BRZEZINSKI, 1997, p. 38)

No projeto inicial da UnB, estavam previstas as seguintes ações: concluir um extenso programa de obras, equipar os laboratórios, enriquecer e atualizar o acervo de suas

bibliotecas, aperfeiçoar seu pessoal docente e proceder às reformas estruturais necessárias. Nesse sentido e fazendo uma mediação com o projeto de implementação do Reuni na UnB, no que tange à sua reestruturação física, administrativa e pedagógica, depreende-se que tanto as metas e diretrizes de 1961 quanto as atuais previstas no programa em questão coadunam numa mesma direção: a necessidade de melhorias na universidade. Portanto, conclui-se que as carências da instituição permanecem as mesmas, embora em contextos diferentes, desde sua fundação até o ano de 2012, último ano de concretização do Reuni na academia, conforme se infere do trecho a seguir:

A expansão da Universidade propiciada pelo Reuni trouxe alguns problemas, entre escassez de recursos para finalizar as obras e uma estrutura administrativa que não acompanhou a expansão. Todavia, são bons problemas decorrentes de uma oportunidade inédita de refuncionalizar, de colocar a universidade pública como estrutura relevante para o desenvolvimento do País. Problemas decorrem dessa opção e eles têm diferentes graus de complexidade e de relevância. Alguns decorrem da distância entre expectativas e realização. Vivemos um tempo de expectativas imediatistas. Os pioneiros da UnB, por exemplo, lidaram com iguais problemas, mas a memória deles é outra. Os autores do projeto estavam construindo uma universidade, nós queremos um prédio. Eles tinham consciência do projeto. Eles sabiam da dimensão temporal quanto a isso e que era um empreendimento sem fim. O sonho deles está se realizando no nosso tempo. E estão felizes por isso. (SOUSA JR., 2012, p. 72)

De acordo com Salmeron (2007), a UnB viveu três fases em sua história, espelhando o contexto brasileiro em sua totalidade e externando a contradição entre sociedade política e sociedade civil, mediante o regime autoritário, a repressão e a coerção vigente até 1985.

A primeira fase corresponde ao momento de criação, fundação e utopia (1961 a 1964). Nesse período, a universidade começa a funcionar nos moldes em que foi projetada. Todavia, sofre duro golpe em sua história, por ações e políticas contrárias, direcionadas pela ideologia do militarismo, o que alterou o transcurso de sua biografia.

A fase seguinte coincide com o regime militar, 1964 a 1985 (período dos reitores interventores). O *campus* foi invadido e cercado por policiais militares e do exército várias vezes durante o ano de 1964. Em particular, no dia 9 de abril do referido ano, data da promulgação do Ato Institucional nº 1, a UnB foi tomada por tropas bélicas, ocasião em que 13 professores foram demitidos, inclusive Anísio Teixeira, além da prisão de inúmeros estudantes, com base na imposição de uma política de silêncio e terror, que quebrou sua autonomia:

O Comandante da tropa levou então uma lista de 11 professores para serem presos. Dentre eles, três não puderam ser levados porque não foram encontrados: Oscar Niemeyer (estava em seu escritório em Paris); Cláudio Santoro (estava gripado em casa) e eu (porque em consequência do Golpe meu sogro passou mal e faleceu dia 08, quando fui ao Rio de Janeiro à tarde) Dia 09 foi enterrado. Dia 10 retornei a Brasília e fiquei desesperado com a situação que encontrei.

Dia 09 aconteceu uma verdadeira operação bélica. A tropa motorizada, armada até de metralhadora, cercara o *campus* da UnB. Supunham que iriam encontrar um grupo de guerrilheiros. Não encontraram nada. Nem um canivete. Curioso foi o troféu que ergueram no dia seguinte: duas provas de subversão. Livros subversivos. Era a obra de Le Corbusier (grande arquiteto e mestre de Niemeyer) confundido com Rolando Corbisier intelectual do ISEB. Outra prova foi a bandeira da China comunista ocupando 3 colunas do Correio Brasiliense do dia 10.04.64. Só que a bandeira era do Japão com a qual mantínhamos relações diplomáticas.

Nove companheiros foram presos e levados ao Teatro Nacional (então apenas um buraco ôco [sic] servindo de quartelamento da Polícia Militar) e com o maior desrespeito, a título de realizar vistoria, despiram os professores. (MENEZES, 1989, p. 60)

Essas invasões eclodiram em episódios como o dia da vergonha (1964), no qual diversos professores foram aprisionados e levados a um pátio militar para serem desnudados e humilhados durante toda uma tarde. Além disso, ocorreram outras ações, como a definição de normas reguladoras para o DCE, passeatas, protestos e invasões do campus, mudanças no Estatuto e Regimento. Por conseguinte, um ano depois, “dia da diáspora”: 18 de outubro de 1965, depois do expurgo de 15 docentes acusados de subversão, 209 professores e instrutores assinaram demissão coletiva, em protesto contra a repressão sofrida na Universidade. De uma só vez, a instituição perdeu 79% de seu corpo docente, além da prisão de diversos discentes (RIBEIRO, 1978).

Nesse período, a dinâmica institucional da UnB foi duramente atacada por intervenções e ações desmobilizadoras, sendo quase fechada, mediante uma política de repressão. Ocorreram diversas arbitrariedades, marcadas, sobretudo, pela direção de reitores interventores como Zeferino Vaz, mandatos nos quais a instituição passou a ser tratada como domínio militar, conforme Salmeron (2007) e Menezes (1989). As áreas privilegiadas pelo modelo tecnocrático foram as das ciências exatas e biológicas, fortemente alinhadas ao discurso de produção e publicação de pesquisas, com pouca alteração no quadro de vagas da universidade e nas condições de democratização do acesso.

Isto é o que me entrou pelos olhos naquela tarde, percorrendo o *campus* da UnB. Percebi ali, claramente, que a verdadeira Universidade de Brasília é a utopia concreta que subsiste calada entre seus muros no espírito dos

estudantes e dos professores que guardam fidelidade ao seu espírito; mas é, também, a universidade excludora, que vive onde sobrevivem os que a conceberam; e é, sobretudo, a que ressurgirá em quantos, amanhã, hão de reencarná-la em liberdade e dignidade. (RIBEIRO, 1978, p. 46)

A terceira fase na história da UnB corresponde ao processo de redemocratização aos dias atuais. Um fato interessante ocorrido na década de 1980 é que, não obstante os mecanismos desarticuladores aplicados à UnB e, por conseguinte, à sociedade civil efetuados pelo governo militar, foi nesta ocasião em que a Associação dos Docentes da Universidade de Brasília (ADUnB) iniciou um processo de articulação nacional docente. Isto se deu por intermédio de diversas mediações, com vistas à reconstrução e reflexão sobre o caráter público das IES e sua representação social, o que ocorreu por meio de debates, encontros e outras ações na área de comunicação.

Em maio de 1984, mediante eleição de seus dirigentes e representantes, em todas as instâncias da instituição, o professor Cristovam Buarque tornou-se o primeiro reitor eleito pela comunidade universitária. Assim, num movimento dialético de avanços e recuos, de pressão por mudanças e, concomitantemente, de busca, por alguns, da manutenção do sistema vigente e suas mazelas, Cristovam assume a reitoria em 26 de julho de 1985 e reincorpora simbolicamente os professores que participaram da demissão coletiva em 1965.

Nesse quadro social mais amplo de prevalente reação ao autoritarismo com reflexo nas lutas pela democratização na universidade brasileira e, em especial na UnB, os momentos subsequentes de expressão plural dos compromissos da universidade encontraram possibilidades e limites: possibilidades de debate, de constituição de vários centros de poder, enfim, o espaço da política universitária; limites, sobretudo, na manutenção do modelo de desenvolvimento econômico do País. (MENEZES, 1989, p. 166)

Os anos 1980 trouxeram dois momentos históricos e contraditórios em sua totalidade: a) uma geração que contemplou e viveu os utópicos anos 1960 (iniciais); b) as desilusões e agruras dos anos 1970. Ambos traduzidos na perspectiva de uma reconstrução social tanto para a UnB em um contexto micro, quanto para o país em um contexto macro. Para avançar em sua missão, esta instituição considerou a efetiva participação da comunidade acadêmica e da sociedade para a edificação de um projeto para a universidade e para o Brasil, numa reflexão crítica sobre si e com um novo olhar para o futuro e suas nuances. Para tanto, redefiniu e fugiu do imobilismo e do isolamento, os quais, certamente, não devem compor ou marcar a concepção de universidade e seu papel social.

A década de 1990, segundo Oliveira, Dourado e Mendonça (2006), é um período de modernização para a UnB, que direciona seu olhar para o mercado, almejando a arrecadação de recursos, sintonizada na tendência nacional vigente à época. Isso se deu por meio de convênios e contratos, o que não condiz com a democratização de acesso à vaga pública, visto que, na prática, atende, tão somente, aos interesses econômicos de grupos específicos. Nesse patamar, portanto, destacam-se diversas ações: a) ampliação da prestação de serviços técnicos demandados por órgãos públicos federais, estaduais e distritais; b) utilização do potencial de fabricar produtos para venda a terceiros ou para atender à demanda interna; c) realização de convênios e contratos para a prestação de serviços, tais como assessorias e consultorias remuneradas, especializações, elaboração de projetos, entre outros.

Ainda segundo os autores em tela, mudanças na gestão da academia são também observadas, bem como a instituição de novas sistemáticas no processo de seleção à UnB, entre as quais o Programa de Avaliação Seriada (PAS), em 1996. Essa iniciativa foi um ponto importante para a democratização do acesso à instituição, estando, no entanto, muito aquém da necessidade do país, como atesta a citação a seguir:

A pressão pelo acesso aos cursos superiores foi intensificada na segunda metade da última década. Diversos fatores contribuíram para esse fenômeno, como, por exemplo, a valorização do conhecimento científico, a defesa dos direitos sociais, a aspiração das famílias por mobilidade social via educação e a necessidade de aquisição de mais competências para enfrentar o mercado de trabalho [...] Como agravante, o acesso à educação superior é pouco diversificado. Jovens de baixa renda, negros e/ou trabalhadores são minorias nos cursos de graduação [...] Tomando-se como base a renda familiar, ainda sobressaem na educação superior brasileira, tanto pública quanto particular, estudantes das classes de renda mais alta. (MELO; SOUSA, 2009, p. 1)

Dados de 2004, segundo Oliveira, Dourado e Mendonça (2006), confirmam que a UnB era considerada uma instituição de grande porte em relação ao contexto nacional, contabilizando 60 cursos de graduação, sendo 15 noturnos. Além disso, ofertava 52 cursos de especialização, 57 de mestrado e 31 de doutorado. O total dos seus cursos apresentava um montante de 21.771 alunos regulares e contava com o apoio de 1.293 docentes e 2.359 técnicos ativos.

Quanto aos dados de diplomados para o referido ano (intrinsecamente ligados ao objeto de estudo desta dissertação), foram certificados 3.279 alunos na graduação, 39 na residência médica, 1.326 especialistas, 786 mestres e 3 especialistas, na condição de alunos que não concluíram o mestrado.

No tocante à estrutura, na ocasião, existiam 22 Institutos e Faculdades, 14 Centros, 5 Decanatos, 5 Órgãos Complementares (Biblioteca Central, Centro de Informática, Centro de Produção Cultural e Educativa, Fazenda Água Limpa e Hospital Universitário), 51 Departamentos, 396 Laboratórios, 3 Secretarias e 1 Hospital Veterinário com duas unidades (OLIVEIRA; DOURADO; MENDONÇA, 2006).

Além disso, a UnB possuía, em 2004, seis fundações de apoio destacando-se: (i) Fundação de Empreendimentos Científicos e Tecnológicos (Finatec) como a maior; (ii) Fundação Universitária de Brasília (Fubra); (iii) Fundação de Estudos e Pesquisa em Administração (Fepad); (iv) Fundação de Pesquisa em Matemática (Femet); (v) Fundação de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico na área de Saúde (Funsauúde); e (vi) Fundação de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Hospital da UnB (Fahub). Registre-se, ainda, a importância do Centro de Seleção e Promoção de Eventos (Cespe), órgão responsável pela elaboração e aplicação do vestibular da UnB e que se agiganta, sobretudo, como órgão captador de recursos para essa universidade.

Nos últimos anos, a UnB sofreu mudanças significativas em sua estrutura central. Expandiu-se além do que estava previsto em seu Plano Orientador, mas não o suficiente para atender à população do Distrito Federal, estando, ainda, restrita a um público reduzido e elitizado, maior parte proveniente de escolas particulares. Desse ponto de vista, mantém um caráter de exclusão social que segue na contramão da democratização do acesso. Todavia, apesar do declarado acima, a trajetória da UnB reflete seu plano de expansão, cuja finalidade é atender a demanda da população da região por oportunidades de acesso à educação superior pública e permitir que a universidade assumira um papel ímpar na aceleração do processo de desenvolvimento socioeconômico e científico desta comunidade (FUB, 2005).

Com o plano de expansão universitária e a descentralização de suas atividades acadêmicas, a UnB almejava incluir, na educação superior pública, a população do DF e entorno, em particular os alunos oriundos de escola pública. Isto se deu mediante a instalação de três novos *campi*²⁵, o de Planaltina, em funcionamento desde 2006; do Gama; e o de

²⁵ A UnB definiu 4 regiões de influência no seu projeto de expansão, com base no grau de homogeneidade das características socioeconômicas e populacionais e na proximidade geográfica (FUB, 2005):

RIC I: *Campus* Universitário UnB – Plano Piloto (*Campus* Universitário Darcy Ribeiro), regiões administrativas de Brasília, Candangolândia, Cruzeiro, Guará, Lago Sul, Lago Norte, Núcleo Bandeirante, Sudoeste e Octogonal, Setor Complementar de Indústria e Abastecimento, Varjão e Park Way;

RIC II: *Campus* Universitário UnB – Planaltina, regiões administrativas de Sobradinho, Planaltina, Brazlândia e Sobradinho II e os municípios de Formosa, Buritis, Cabeceiras, Planaltina de Goiás, Vila Boa e Água Fria de Goiás;

RIC III: *Campus* Universitário UnB – Ceilândia/Taguatinga, regiões administrativas de Ceilândia, Taguatinga, Riacho Fundo, Recanto das Emas, Samambaia e Águas Claras, e os municípios de Mimoso de Goiás, Padre

Ceilândia, que começaram a funcionar no segundo semestre de 2008, além dos sete polos nas cidades de Brazlândia, Paranoá/Itapoã, Sobradinho, Guará, São Sebastião, Santa Maria, Recanto das Emas e Riacho Fundo (MELO; SOUSA, 2009, p. 2).

O *Campus* UnB Planaltina foi inaugurado em 7 de abril de 2006, ofertando dois cursos de graduação: Licenciatura em Ciências Naturais e Bacharelado em Gestão do Agronegócio. Em seu primeiro vestibular, a instituição ofertou 60 vagas, sendo 30 para cada curso. Todavia, essas vagas foram reduzidas ao longo dos cinco semestres subsequentes, de forma que, no processo seletivo de janeiro de 2008, foram disponibilizadas apenas 40 vagas, 20 por curso.

Os referidos autores, mediante pesquisa, apresentam importantes contradições quanto à instalação do *Campus* Planaltina – Faculdade de Planaltina (FUP) – e sua intrínseca relação com a democratização do acesso na região administrativa em voga. Para tanto, pontuam que:

A democratização do acesso proposta pela Universidade de Brasília, em sua primeira experiência de descentralização de cursos de graduação, não foi um processo simples. Teoricamente, diante da demanda local, bastaria a expansão das vagas para que a concorrência fosse natural. Porém, a FUP enfrentou muitos desafios em seus três primeiros anos de funcionamento para que houvesse, minimamente, a continuidade das atividades de expansão propostas.

O *Campus* Planaltina, experiência pioneira do projeto de expansão da Universidade de Brasília, ao contrário do planejado, além de não obter sucesso no preenchimento das vagas em seus quatro primeiros semestres de funcionamento, teve uma diminuição vertiginosa na procura pelos cursos do primeiro para o segundo semestre. (MELO; SOUSA, 2009, p. 2)

O *Campus* Gama – Faculdade do Gama (FGA) – foi inaugurado precariamente utilizando a estrutura do Fórum da referida cidade e iniciou os cursos de engenharia com 60 vagas para cada área (Engenharia de Energia, Automotiva, Eletrônica e Software). Embora a expectativa inicial fosse a de atender aos estudantes da região, na prática, ainda é muito baixa a procura dos discentes que estudam nas escolas das cidades circunvizinhas à FGA.

Por sua vez, o *Campus* Ceilândia – Faculdade de Ceilândia (FCE) – já ultrapassou, em 2013, a marca de 2.000 alunos matriculados em seus 6 cursos de graduação, destacam-se os 24 estudantes de pós-graduação (mestrado e doutorado), além de um robusto programa de especialização, de extensão e de pesquisa (UnB, 2013). Sua proposta está embasada em

Bernardo, Cocalzinho de Goiás, Pirenópolis, Águas Lindas de Goiás, Corumbá de Goiás, Alexânia e Abadiânia;

RIC IV: *Campus* Universitário UnB – Gama, regiões administrativas de Gama, Santa Maria, São Sebastião, Paranoá, e os municípios de Cristalina, Luziânia, Valparaíso de Goiás, Novo Gama, Cidade Ocidental, Santo Antônio do Descoberto, Cabeceira Grande e Unaf.

princípios humanistas e princípios orientadores à intencionalidade da educação, à dimensão ampliada da saúde, à construção social do processo saúde e doença, à complexidade da atenção à saúde, à singularidade do cuidado humano e à articulação aprendizagem-desenvolvimento humano.

O fato é que, de um lado, a implementação destas unidades enfrentou e enfrenta inúmeros desafios: falta de recursos financeiros e humanos, problemas de infraestrutura, sucessivas alterações no projeto, problemas no preenchimento de vagas oferecidas, entre outros fatores. Por outro lado, a inauguração desses *campi* consolidou a instalação do plano de expansão da UnB e tornou-se vital para o desenho e desenvolvimento de suas políticas de gestão, ensino, pesquisa e extensão junto à comunidade, além de concretizar o programa Reuni (2008 a 2012). Neste contexto, ganharam destaque a estruturação física e a ampliação de seus órgãos e departamentos, o que pode ser exemplificado pelos dados apresentados a seguir.

Neste período, a UnB contava com quatro *campi*: o *Campus* Universitário Darcy Ribeiro, o *Campus* Planaltina, o *Campus* Gama e o *Campus* Ceilândia. Sua organização era composta por: 7 Decanatos, 26 institutos e faculdades, 55 departamentos, 1 assessoria, 4 secretarias, 6 órgãos complementares, 19 centros, 1 hospital universitário, 2 hospitais veterinários, 1 biblioteca central, 1 fazenda e 9 órgãos diversos. As instâncias deliberativas e/ou consultivas (conselhos superiores) são: Conselho Universitário (Consuni); Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE); Conselho de Administração (CAD) e o Conselho Comunitário. (UnB, 2012b)

No que tange à implementação do Reuni na UnB, é necessária uma breve explicação²⁶: em sua 333ª reunião, realizada em 19 de outubro de 2007, o Consuni da UnB aprovou o documento “A UnB Rumo aos 50 anos: Autonomia, Qualidade e Compromisso Social”, contendo a proposta de sua adesão junto ao Reuni. Entretanto, o documento original não fora discutido com a comunidade acadêmica, como consta na nota “havia um sentimento de necessidade de maiores discussões sobre o Reuni por parte da maioria da comunidade acadêmica” (FUB, 2008). Esse fato gerou questionamentos e antagonismos, sobretudo por se tratar de uma instituição que prima pela democracia, conforme consta em seu projeto original, o que coaduna com os seguintes princípios, estabelecidos pelo regime didático-científico, estabelecidos no Regimento Geral da UnB, no art. 70, incisos I a VI:

²⁶ Extraída do Plano de Reestruturação e Expansão Universidade de Brasília 2008-2012, p.11; e do 2º relatório da CPReuni na UnB – aprovado na 465ª Reunião do CEPE, realizada em 05/08/2010, feito pelo Decanato de Ensino de Graduação (DEG).

- I - liberdade de pensamento e de expressão, sem discriminação de qualquer natureza;
- II - indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão;
- III - universalidade do conhecimento e fomento à interdisciplinaridade;
- IV - avaliação e aprimoramento constante da qualidade;
- V - orientação humanística da formação do aluno;
- VI - compromisso com o desenvolvimento do País e a busca de soluções democráticas para os problemas nacionais. (UnB, 2007)

O projeto inicial do Reuni tinha, entre outras características, a ênfase em bacharelados interdisciplinares. Então, o Consuni rejeitou essa proposta, mediante a confecção de uma nova, discutida e implementada pelos colegiados e pela administração *pro tempore*²⁷. Essa administração solicitou à Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação autorização para discutir a proposta encaminhada ao MEC junto a sua comunidade e solicitar alteração do projeto. Ela propôs ações que foram efetuadas para executar o cronograma junto ao MEC e, concomitante, houve a construção de novo projeto, agora com maior discussão nos institutos, departamentos, centros e componentes que formam essa universidade. Essa proposta foi deliberada pelo CEPE, em sua 427ª reunião.

Dessa maneira, o novo programa foi aprovado pelo Consuni em 04/07/2008, e, em 15/07/2008, a UnB encaminhou ao MEC o projeto reformulado de adesão ao Reuni, cuja repactuação final ocorreu em 23/10/2008. O segundo acordo contemplou, entre outros aspectos, as seguintes metas gerais, propostas para a UnB:

- A criação de novos cursos e a expansão dos já existentes, sobretudo no período noturno, como forma de melhorar o aproveitamento do espaço físico;
- Abertura de novos cursos com perfis interdisciplinares - parcerias entre diferentes unidades acadêmicas;
- Reestruturação pedagógica²⁸;
- Criação de mobilidade inter e interinstitucional;

²⁷ Esta gestão ocorreu no período de abril a novembro de 2008, na qual o jurista, escritor, secretário de Segurança Pública no Distrito Federal e do Rio de Janeiro e docente Roberto Armando Ramos de Aguiar foi eleito na reunião extraordinária do Conselho Universitário, realizada em duas sessões, nos dias 14 e 15 de abril do referido ano, no auditório Dois Candangos, da Faculdade de Educação. Entre os nomes que compuseram o aludido mandato, destacaram-se: José Carlos Balthazar, vice-reitor *pro tempore*; Marco Antônio Amato, Decano de Pesquisa e Pós-Graduação; Márcia Abrahão Moura, Decana de Ensino de Graduação; João Carlos Teatini, Decano de Administração, entre outros.

²⁸ O PPPI da UnB já possui mais de 52 anos, o que, de algum modo, implica certo engessamento de estruturas e alguns contextos ultrapassados e requer atualização constante frente à realidade de mudança na atual estrutura e normativos legais do país para a educação superior.

Criação de políticas de fortalecimento institucional;
 Redução da evasão;
 Ampliação da inclusão social;
 Fortalecimento das licenciaturas. (FUB, 2008, p. 15)

Para cada uma dessas metas, foram estabelecidos planos de ações e estratégias a serem executadas pela universidade a fim de concretizá-las, entre as quais: (i) elaboração do Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI); (ii) ampliação dos quadros docentes e servidores; (iii) reestruturação das práticas pedagógicas; (iv) criação de novos cursos; (v) e a ampliação de vagas nos já existentes, assuntos discutidos no próximo tópico.

2.3 Consolidação da diretriz ampliação de vagas e outras ações complementares na UnB

No tocante à diretriz geral do Reuni – ampliação da oferta de educação superior pública, no caso da UnB, apresentada na meta geral; criação de novos cursos; e expansão dos existentes –, a previsão foi de criar 4.306 vagas em 32 cursos novos e nos 42 já existentes, até o ano de 2012, assim distribuídas:

- **Campus Darcy Ribeiro:** 3.106 novas vagas, entre cursos novos e aumento de vagas em cursos existentes, sobretudo no noturno, cujos novos cursos são: Arte e Comunicação Digital, Arquitetura e Urbanismo, Atuária, Ciências Ambientais, Ciências da Vida, Ciências Farmacêuticas, Comunicação Social, Engenharia de Produção, Estudos Culturais, Física, Gestão de Políticas Públicas, Gestão de Agronegócios, História, Informática e Tecnologia, Letras – Tradução Espanhol, Música (licenciatura), Saúde Coletiva, Serviço Social e Teoria Crítica e História da Arte. Já os 13 novos cursos diurnos são: Biotecnologia, Ciências da Vida, Educação Física (bacharelado), Engenharia Ambiental, Engenharia de Computação, Geofísica, Letras – Linguística Aplicada, Letras – Linguística Estrangeira Aplicada, Letras – Tradução Alemão, Museologia, Química Tecnológica (habilitação) e Turismo;
- **Campus de Planaltina:** criação de dois cursos noturnos no 2º/2008 e acréscimo de 20 vagas no já existente: Gestão Ambiental, Licenciatura em Ciências Naturais e Licenciatura em Educação do Campo, 240 vagas;

- **Campus da Ceilândia:** criação de 480 vagas anuais, em cinco novos cursos, na área da saúde, no 2º/2008: Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Terapia Ocupacional e Saúde Coletiva;
- **Campus do Gama:** criação de 480 vagas anuais, em quatro novos cursos na área de Engenharia (Engenharia Automotiva, Engenharia de Energia, Engenharia de Software e Engenharia Eletrônica), no 2º/2008 (FUB, 2008).

Em comparação com a proposta inicial, houve alguns ajustes e substituições nos cursos previstos e naqueles que efetivamente foram criados (já que alguns não se consolidaram dentro das unidades acadêmicas proponentes). Isso também ocorreu na distribuição das vagas, para melhor adequação e cumprimento das metas que foram pactuadas com o MEC. Entretanto, no tocante ao tópico criação de vagas, a UnB alcançou os índices propostos em sua plenitude.

Nessa direção, o quadro 1 apresenta o histórico do total de vagas criadas nos diversos *campi* e os cursos de graduação da UnB via Reuni, no transcurso de 2008 a 2012, nos períodos diurno e noturno. Além disso, os dados mostram que as metas foram plenamente alcançadas, inclusive com superávit. O ano de 2008, por exemplo, superou a meta em 1,15%. Na prática, a UnB passou de 4.830 vagas em 2008 para 8.488 vagas em 2012, o que representa aumento de 75,8%. Isto pode ser visualizado no quadro mencionado:

Ano	2008	2009	2010	2011	2012
	Realizado	Realizado	Realizado	Realizado	Realizado
Campus Darcy Ribeiro					
Diurno	3.132	3.506	4.320	4.476	4.656
Noturno	918	1.226	2.122	2.212	2.292
Total	4050	4732	6442	6688	6948
Campus FCE - Ceilândia					
Total	240	488	488	506	520
Campus FGA - Gama					
Total	240	480	240	240	560
Campus FUP - Planaltina					
Diurno	220	220	290	300	300
Noturno	80	160	160	160	160
Total	300	380	450	460	460
Total Geral	4.830	6.080	7.620	7.894	8.488

Quadro 1 – Evolução de vagas criadas via Reuni nos cursos de graduação presenciais, na UnB: 2008-2012.

Fonte: UnB (2011a, 2013a).

Muito embora a expansão das vagas nas universidades federais públicas e, por conseguinte, a democratização do acesso seja uma bandeira histórica da sociedade brasileira, é importante destacar a seguinte crítica ao Reuni, em seu contexto nacional e no âmbito do financiamento:

Apropriando-se dessas bandeiras, o decreto Reuni conseguiu grande adesão da sociedade. A expansão proposta, porém, está atrelada a uma reestruturação da universidade para os padrões requisitados pelo capitalismo em sua fase atual, materializados nas propostas do Banco Mundial. É, portanto, uma “jogada de mestre”, que se aproveita da confiança depositada no governo Lula por sujeitos e movimentos sociais, que enxergam na expansão “nossas reivindicações”, e da histórica redução dos orçamentos públicos das universidades federais, tomando os recursos prometidos pelo Reuni um sopro de esperança, após um período mais evidente de um exclusivo incentivo ao ensino privado. Entretanto, não se pode perder de vista que essa suposta virada de prioridades para as instituições públicas não extinguiu o financiamento público para as instituições privadas, que, ao contrário, aumentou no governo Lula por meio do Prouni e da ampliação do Fies. (CISLAGHI, 2011, p. 5)

Sobre a ampliação do número de vagas, Sousa Jr. (2012) defende a premissa de que isto foi instrumento de inclusão social para a UnB. Nesta perspectiva, o autor chega a se pronunciar da seguinte maneira:

Desde 2007, a UnB expandiu-se para três novos *campi*, construiu e reformou prédios no *campus* Darcy Ribeiro e contratou mais de 359 professores/as. São 37 novos cursos e 1.544 novas vagas. Em dezembro de 2011, o vestibular registrou um crescimento no número de inscritos e, ao mesmo tempo, uma diminuição da concorrência com relação aos cinco anos anteriores. Isso se deu em razão da oferta de vagas e de cursos crescer mais que o número de concorrentes.

Em março de 1989, foi criado o primeiro curso noturno na UnB, o de Administração. Atualmente, são trinta os cursos noturnos das mais diversas áreas, dentre estes, catorze foram criados durante o período de 2008–2012 no *campus* Darcy Ribeiro, representando 536 novas vagas.

A UnB nunca perdeu de vista o horizonte do compromisso social e por isso ela procura ser mais democrática, sem reduzir o valor do mérito, um valor que tem de ser construído dentro do pressuposto de que é preciso equilibrar as condições de acesso para que ele não seja um álibi de exclusão. (SOUSA JR., 2012, p. 26-33)

No âmbito do Reuni, no transcurso de 2008 a 2013, foram criados 37 novos cursos na UnB, difundidos nos turnos diurnos e noturnos e distribuídos nos quatro *campi*, o que pode ser contemplado no quadro 2, que discrimina, ano a ano, os novos cursos, por turno, tipo de habilitação e o semestre de criação.

Ano	Quantidade	Curso	Campus	Turno	Habilitação	Semestre	Vagas	
2008	1	Farmácia	FCE	Diurno	Bacharelado	2º/2008	45	
	2	Enfermagem				2º/2008	45	
	3	Fisioterapia				2º/2009	45	
	4	Terapia Ocupacional				2º/2010	45	
	5	Saúde Coletiva				2º/2011	60	
	6	Engenharia Energia	FGA	Diurno	Bacharelado	2º/2012	60	
	7	Engenharia Eletrônica					60	
	8	Engenharia Automotiva					60	
	9	Engenharia Software					60	
	10	Gestão Ambiental	FUP	Noturno	Bacharelado	2º/2006	40	
	11	Licenciatura em Ciências Naturais			Licenciatura	2º/2007	40	
Total de Vagas Ofertadas							560	
2009	1	Engenharia da Computação	Darcy Ribeiro	Diurno	Bacharelado	2º/2009	40	
	2	Geofísica					30	
	3	Museologia					32	
	4	Ciências Ambientais					40	
	5	História		Licenciatura	40			
	6	Letras Tradução - Espanhol		Bacharelado	30			
	7	Música		Licenciatura	26			
	8	Engenharia de Produção		Bacharelado	40			
	9	Gestão de Políticas Públicas		Bacharelado	50			
Total de Vagas Ofertadas							328	
2010	1	Engenharia Ambiental	Darcy Ribeiro	Diurno	Bacharelado	1º/2010	40	
	2	Letras Língua Estrangeira Aplicada					30	
	3	Química Tecnológica					32	
	4	Turismo					1º/2011	41
	5	Arquitetura e Urbanismo					30	
	6	Ciências Farmacêuticas		1º/2010		30		
	7	Comunicação Organizacional		40				
	8	Gestão de Agronegócios		2º/2010		40		
	9	Gestão em Saúde Coletiva		40				
	10	Serviço Social		1º/2010		40		
	11	Filosofia		Licenciatura		40		
Total de Vagas Ofertadas							403	
2011	1	Biotecnologia	Darcy	Diurno	Bacharelado	1º/2011	40	
Total de Vagas Ofertadas							40	
2012	1	Bacharelado em Educação Física	Darcy Ribeiro	Diurno	Bacharelado	1º/2012	50	
	2	Engenharia Química		Diurno		1º/2012	40	
	3	Teoria Crítica e História da Arte		Noturno		1º/2012	40	
	4	Engenharia Aeroespacial	FGA	Diurno		1º/2012	40	
	5	Fonoaudiologia	FCE	Diurno		1º/2013	34	
Total de Vagas Ofertadas							204	
Total	37 cursos							

Quadro 2 – Relação geral dos cursos de graduação presenciais criados na UnB, no âmbito do Reuni: 2008-2012.
Fonte: UnB, (2011a, 2013a).

Quando feita uma análise da criação dos novos cursos e sua distribuição por *campus*, percebe-se que foram fundadas faculdades por área de conhecimento ou temática. No Gama, por exemplo, destacam-se as Engenharias; na Ceilândia, os cursos da Saúde; e, em Planaltina, os cursos de Licenciatura voltados para o campo, ciências naturais e gestão. Se, por um lado, essa junção parece facilitar a distribuição de docentes e dos trabalhos do ponto de vista didático-pedagógico, além da racionalização de custos; por outro, poderá refletir a falta de contato direto com a comunidade na qual os cursos foram implantados e, inclusive, repulsa ou desinteresse por parte deste grupo social, que, certamente, junto aos cursos de saúde, gostaria, por exemplo, de compartilhar com outros cursos como o de Administração, Direito, Letras ou outros; o mesmo ocorre nas demais áreas.

Assim, há que se registrar que a democratização do acesso em dada região ou área do conhecimento não pode ser analisada meramente sob o enfoque da abertura de novos cursos ou a ampliação de vagas (o caso da UnB Planaltina representa bem essa concepção, se levarmos em consideração a baixa demanda para os cursos ali ofertados). Outros fatores devem ser incluídos na discussão deste tema: os sujeitos envolvidos, a demanda da comunidade local, a definição de estratégias, a estrutura política e financeira da instituição e o planejamento.

No âmbito da evolução da oferta de vagas para os cursos de graduação presencial, considerando o período entre 2007 até 2012 na UnB, os dados do gráfico 3 explicitam o elevado crescimento nesta área, contabilizando o total de 4.300 vagas. Note-se que esse crescimento está estrategicamente associado ao contexto das metas do Reuni.

Ao se comparar a evolução das vagas, ano a ano, tem-se que: i) entre o ano de 2007 a 2008, foram acrescentadas 642 vagas; (ii) para o interstício de 2008-2009, houve a expansão de 1.250 vagas; (iii) já o período de 2009-2010 registrou o ápice, com 1.540 novas vagas; iv) seguido, então, por 2 momentos de queda: entre 2010 e 2011, com 274 vagas e entre 2011 a 2012, com 594 vagas. Isso contribuiu para o fechamento do ciclo de expansão de vagas na UnB.

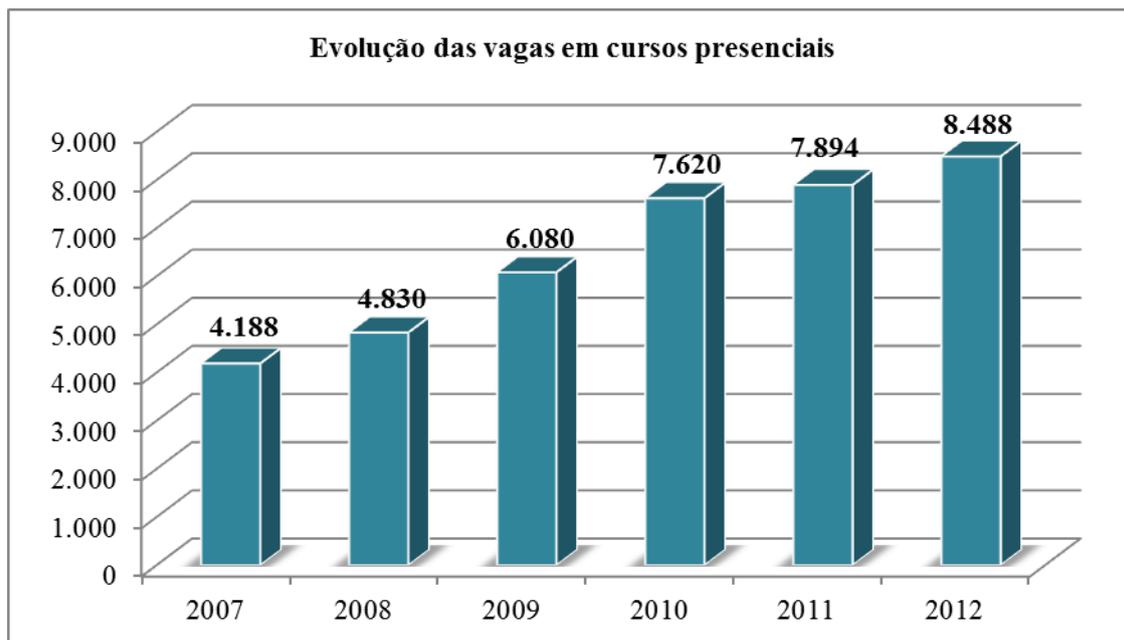


Gráfico 3 – Evolução das vagas em cursos de graduação presenciais, na UnB: 2007-2012.

Fonte: UnB, (2011a, 2013a).

O próximo gráfico mostra a evolução expressiva da meta ampliação de vagas, no turno noturno, com base na chamada implementação da universidade pública noturna, que projetou o atendimento aos estudantes trabalhadores. Conforme demonstrativo, a UnB alcançou a meta quantitativa tendo como parâmetros iniciais o 1º/2006 até o 2º/2011. Observa-se que houve considerável aumento na oferta, que passou de 910 vagas anuais em 2006 para 2.372 vagas em 2011. Um acréscimo da ordem de 161,5% no transcurso de seis anos.

Os dados apresentados explicitam que o ápice da expansão de vagas no turno noturno ocorreu em 2011, mediante o registro final de 2.372 vagas/ano. Isto permitiu um melhor aproveitamento do espaço público dentro da universidade, que antes oferecia atendimento quase que exclusivamente no turno diurno.

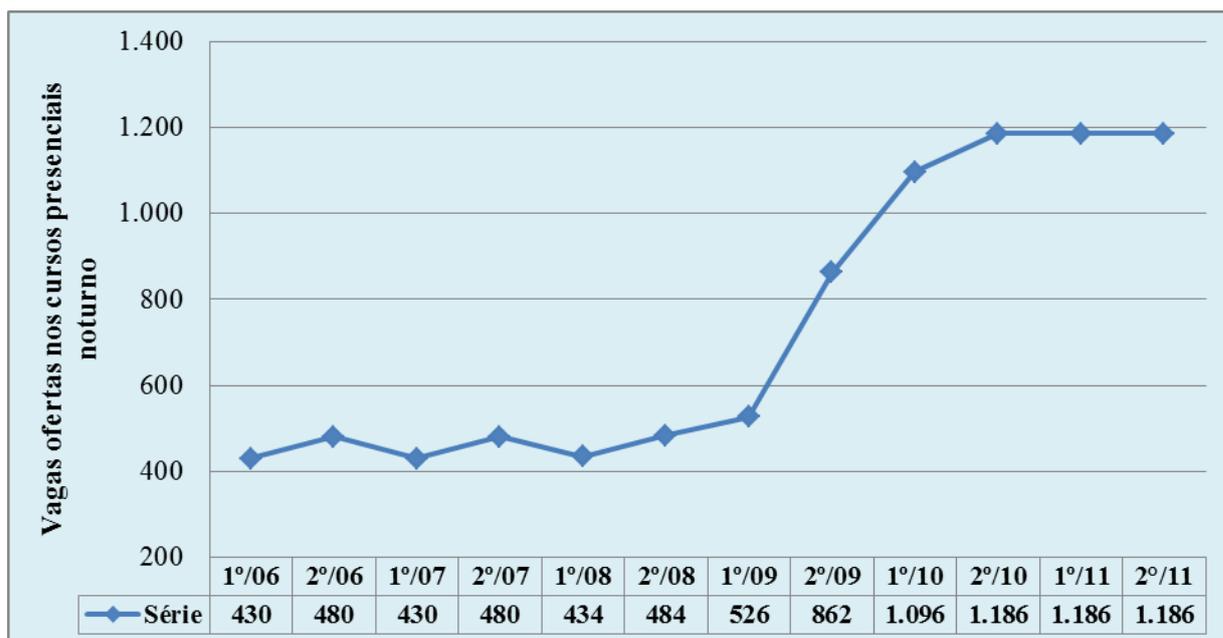


Gráfico 4 – Vagas ofertadas em cursos de graduação presenciais, turno noturno, na UnB: 2006-2011.

Fonte: UnB, (2011a, 2013a).

Por sua vez, o gráfico 5 apresenta a evolução total dos alunos regularmente matriculados nos cursos de graduação presencial na UnB, desde o 1º/2006 até o 2º/2011, o que acentua de forma bem pontual a expansão efetiva no número de discentes, partindo-se de um montante inicial de 20.759 e alcançando-se o total de 31.404 alunos matriculados.

Na prática, no intervalo de seis anos, a UnB ampliou o número de matrículas nos cursos presenciais de graduação em 51,05%, o que representa um elevado percentual, se considerado esse curto prazo. O pico ocorreu, sobretudo, no transcurso do 1º/2011 para o 2º/2011, com acréscimo efetivo de 4.569 matrículas, valor, inclusive, superior ao proposto pelas metas do Reuni.

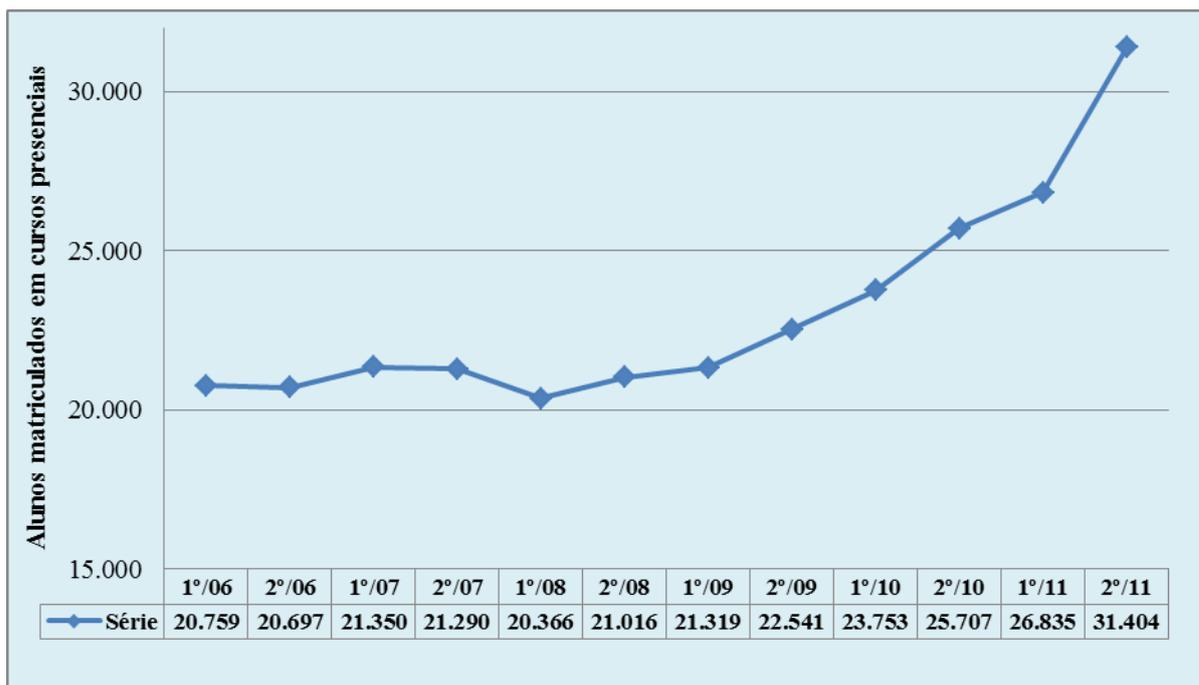


Gráfico 5 – Alunos matriculados em cursos de graduação presenciais, na UnB: 2006-2011.

Fonte: UnB, (2011a, 2013a).

Do ponto de vista de democratização do acesso, com vistas à consolidação das metas atinentes às vagas para os discentes, cada unidade acadêmica que aderiu ao Programa recebeu o valor de R\$ 5.000,00 (cinco mil reais), para cada nova vaga criada em sua área/curso, para aplicação conforme lhe conviesse (FUB, 2008). Esta realidade leva à reflexão de que, embora muitos departamentos e institutos tenham aderido ao Reuni por comprometimento, é possível que outros o tenham feito meramente visando ampliar seu orçamento para a aquisição de equipamentos, por exemplo.

O fato é que se, por um lado, as metas apresentaram-se passíveis de serem alcançadas, em particular, a de ampliação de vagas; por outro, mostraram-se ambiciosas e utópicas. Isto porque elas requerem um movimento de total integração social de todo o corpo acadêmico (discentes, docentes, servidores e comunidade), o que é uma tarefa, no mínimo, árdua.

Na prática, a UnB poderia se preocupar com a resposta final a qual se quer chegar – o alcance da meta ampliação de vagas, aumentando o atendimento. Entretanto, deve ter um olhar aguçado em relação a este processo, à forma pela qual as ações estão sendo executadas, com vistas a não perder a qualidade da formação nos referidos cursos de graduação e da educação a ser ofertada.

A compreensão e a extensão dessa ideia também se concretizam na meta de redução da evasão, o que demanda efetivo comprometimento por parte de toda a comunidade acadêmica envolvida, pois trata-se de problema grave, destacado pelo próprio MEC como tal.

Entre as ações do Reuni na UnB (UnB, 2011a), visando à execução das metas, destacam-se:

- a) realização de Ciclo de Seminários Internos e do curso Formação Docente em 2º/2010;
- b) readequação e reforma geral de espaços físicos como anfiteatros e salas de aulas, construção de novos prédios, compra de móveis, aquisição de equipamentos e renovação da frota de veículos;
- c) compra de livros, licenças/software para pesquisa, computadores e equipamentos para os diversos departamentos e para a Biblioteca Central da UnB.

No campo pedagógico, alguns tópicos a destacar são:

- aperfeiçoamento do Programa de Orientação Acadêmica, mediante o acompanhamento discente dos alunos cotistas, indígenas e estrangeiros, entre outros;
- estímulo, reformulação e criação de Programas de Tutoria em turmas com grande número de alunos, em particular, em Química, Física e Matemática;
- retirada de entraves junto às disciplinas restritas de vários cursos, permitindo, assim, que estudantes de outros cursos possam cursá-la, reaproveitando as vagas ociosas, com a uniformização de ementas e de nomes de disciplinas de mesmo conteúdo.

No âmbito financeiro e de recursos humanos, o Reuni executou a distribuição de vários cargos e funções gratificadas, corrigindo algumas distorções financeiras, como coordenadores de cursos que não recebiam gratificação. Destaca-se também a nomeação de mais de 625 (seiscentos e vinte e cinco) técnicos e aproximadamente 965 (novecentos e sessenta e cinco) docentes, buscando-se suprir a elevada carência da universidade e uma gestão de pessoas mais efetiva e eficaz. (UnB, 2011a)

Considerando o contexto ora discutido, merece também crítica a situação pela qual passam as universidades, decorrente do contínuo processo de terceirização dos trabalhadores técnico-administrativos. A este respeito a UnB é um bom exemplo, já que esta instituição tem em seu quadro: servidores efetivos (2.629 técnicos, em 2º/2013); e os chamados “precarizados” (aproximadamente 1.220, em 2º/2013, assim distribuídos: 481 lotados na Administração Geral, 96 no Cespe, 630 no Hospital Universitário e 8 na Odontoclínica), que, embora pagos pela universidade, não pertencem ao quadro da União e não recebem as verbas

atinentes, por exemplo, o vale-alimentação, transporte ou outros direitos trabalhistas. Além dos terceirizados²⁹ (aproximadamente 2.500, em 2º/2013). O resultado é que, sem uma solução preliminar a esse problema, a expansão proposta traz em seu bojo uma sobrecarga de trabalho para o quadro de pessoal das IFES.

No tocante ao tópico democratização de acesso à educação superior e inclusão social, houve o fortalecimento de programas de divulgação dos cursos de graduação da UnB, nas escolas de ensino médio. Esta medida visa melhor instruir os alunos sobre as graduações oferecidas na universidade, procurando fazer a mediação entre o ensino médio e a educação superior e, assim, amenizar o profundo abismo existente entre eles.

Outra ação executada foi a ampliação no número de bolsas de estudos para apoio à permanência estudantil, aos cotistas, aos indígenas, de extensão e de iniciação científica. Ocorreu também o lançamento de editais para financiamento de livro didático, de projetos para docentes da UnB, contemplando a avaliação e a melhoria da qualidade do ensino e a redução da evasão, além de bolsas para o uso de novas tecnologias no ensino de graduação e para a participação de discentes em eventos nacionais e internacionais (UnB, 2011a). Uma importante medida efetuada pelo DEG/UnB, no âmbito desse programa na universidade, foi a modificação do sistema de avaliação de disciplinas pelo discente.

Do ponto de vista internacional, o Reuni é marcado pela influência direta da Declaração de Bolonha assinada em junho de 1999, na cidade italiana de Bolonha, e que, conforme Mello (2011), significou um esforço coletivo intergovernamental de reordenamento em bases transnacionais do sistema europeu de educação superior. Em linhas gerais, esse tratado visou à criação de um espaço comum de formação e de pesquisa, com vistas a produzir capital humano apto para a competitividade econômica global. Entre suas metas destacam-se: (i) criação de um sistema legível e comparável de titulações e de créditos em todo o território europeu; (ii) promoção da mobilidade internacional dos membros da comunidade acadêmica (docente, discentes, pesquisadores e servidores); (iii) construção de parâmetros europeus de garantia de qualidade da educação superior. Na prática, esta ação

²⁹ Conforme dados fornecidos pelo DGP, entre as empresas terceirizadas, destacam-se as seguintes: contrato 1551-2012, Vigilância Desarmada – Empresa ZEPIM Segurança e Vigilância – emergencial; contrato 253-2012, Serviços de Restaurante – Empresa Planalto Service LTDA; contrato 268-2012, Limpeza e Conservação – Empresa PH Service LTDA – emergencial; contrato 269-2012, Almoxarifado e Registro e Operador de Caixa – Empresa Ágil Serviços Especiais LTDA – emergencial; contrato 603-2010, Serviços de Portaria – Empresa PH Service LTDA; contrato 604-2010, Jardinagem – Empresa Ágil Serviços Especiais LTDA; contrato 606-2010, Serviços Gerais e de Apoio – Empresa Prestacional Construtora e Serviços LTDA; contrato 607-2010, Apoio Técnico e Administrativo – Empresa Planalto Service LTDA; contrato 610-2010, Motorista e Manutenção – Empresa Ágil Serviços Especiais LTDA. Totalizando, aproximadamente, 2.500 trabalhadores.

representou um austero projeto político que objetivou a promoção da chamada “Europa do conhecimento”. Registra-se, ainda, que a proposta inicial de criação de novos cursos por intermédio dos bacharelados por grandes áreas do conhecimento é proveniente deste contexto e ideologia.

No plano nacional, o Reuni reflete uma visão dos ajustes fiscais e das reformas no âmbito da educação superior que tiveram como referência o modelo de gestão proposto por Bresser-Pereira (1996), o novo gerencialismo, com enfoque nos resultados e nos princípios de eficiência e eficácia. Esse modelo administrativo previa a supressão da administração pública burocrática e a instauração de uma política de metas e diretrizes a serem atingidas por meio de um instrumento contratual de gestão que prevê a prestação de serviços, que tem como contrapartida a transferência de recursos. Entre esses serviços, está prevista, por exemplo, a ampliação da relação de aluno x professor para a proporção de 1 docente para 18 discentes, o que, a priori, contraria a relação proposta por Darcy Ribeiro, na fundação da UnB, que seria de 1 docente para cada 6 discentes, conforme Ribeiro (1978).

Esse aumento da relação professor/aluno coloca em análise a qualidade do trabalho docente e merece maiores estudos e atenção, pois, na prática, implica desqualificação da mão de obra do professor, em razão do aumento de produtividade, associada à compressão salarial, de financiamento e das condições de trabalho. Este foi e é um ponto bastante criticado em relação ao Reuni, como atesta a citação a seguir:

Essa redução proporcional do número de docentes das universidades públicas, que tende a se ampliar, associado, ainda, ao arrocho salarial, tem significado uma superexploração do seu trabalho, com alterações importantes da sua natureza. O professor também passa a ser vítima da reestruturação produtiva e, assim como os demais trabalhadores intelectuais que forma, passa a ser exigido em novas competências.

[...] para atingir essa meta, a expansão do número de docentes não pode ser proporcional à expansão do número de estudantes. Ainda que o número de concursos seja maior do que nos últimos anos, a meta do Reuni é que em 2012 o número, já insuficiente, de docentes seja proporcionalmente menor do que a situação atual. (CISLAGHI, 2011, p. 5-8)

Outro ponto importante e controverso sobre o tópico ampliação de vagas na educação superior brasileira é que, apesar do considerável crescimento deste índice nos últimos anos, os dados mostram uma distribuição desigual entre o setor público e o setor privado. Assim, constata, inclusive, forte predominância numérica e expansão da rede privada, que englobou, em 2011, 73,7% das matrículas, enquanto a esfera pública foi responsável por 26,3% do montante (INEP, 2013).

Mas mesmo com toda a propaganda da expansão de vagas nas universidades federais, [...] às custas da sobrecarga do trabalho docente, os dados do Inep demonstram que durante o governo Lula o percentual de vagas públicas em relação ao total não aumentou, pelo contrário. O total de vagas no ensino superior cresceu 46% entre 2002 e 2008, sendo que as vagas nas universidades federais cresceram apenas 20,9%, e o total de vagas públicas, 21,1%. (CISLAGHI, 2011, p. 9)

De modo geral, no período entre 2001 e 2011, a participação do setor privado nas matrículas ficou, em média, em torno de 2/3 do total. O ápice ocorreu em 2007, com o percentual de 74,6%, ano de lançamento do Reuni, o que é observado no transcurso do governo Lula e nos dados da tabela 2, apresentada a seguir:

Tabela 2 – Evolução do número de matrículas nos cursos de graduação presenciais, por categoria administrativa Brasil: 2001-2011

Ano	Categoria: Pública								Privada		Total Geral
	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Total Pública	%	Privada	%	
2001	504.797	16,6	360.537	11,9	79.250	2,6	944.584	31,1	2.091.529	68,9	3.036.113
2002	543.598	15,4	437.927	12,4	104.452	3,0	1.085.977	30,8	2.434.650	69,2	3.520.627
2003	583.633	14,8	465.978	11,8	126.563	3,2	1.176.174	29,9	2.760.759	70,1	3.936.933
2004	592.705	14,0	489.529	11,6	132.083	3,1	1.214.317	28,8	3.009.027	71,2	4.223.344
2005	595.327	13,0	514.726	11,3	136.651	3,0	1.251.412	27,4	3.321.094	72,6	4.572.506
2006	607.180	12,4	502.826	10,3	141.359	2,9	1.254.000	25,7	3.632.487	74,3	4.886.487
2007	641.094	12,2	550.089	10,5	143.994	2,7	1.335.642	25,4	3.914.970	74,6	5.250.612
2008	698.319	12,1	710.175	12,3	144.459	2,5	1.526.757	26,4	4.255.064	73,6	5.781.821
2009	839.397	14,1	566.204	9,5	118.263	2,0	1.509.131	25,4	4.430.157	74,6	5.939.288
2010	938.656	14,7	601.112	9,4	103.530	1,6	1.660.793	26,0	4.736.001	74,0	6.396.794
2011	1.032.936	15,3	619.354	9,2	121.025	1,8	1.773.315	26,3	4.966.001	73,7	6.739.316

Fonte: INEP, 2013.

Os dados da tabela anterior mostram que houve duplicação no número de alunos matriculados na educação superior, isto mediante comparação simples entre o ano de 2001 (3.036.113) e o ano de 2011 (6.739.316). Entretanto, embora pareçam elevados, esses números ainda estão muito aquém da necessidade brasileira, sobretudo se levado em consideração o total de brasileiros na faixa etária de 18 a 24 anos, superior a 23 milhões em 2011 (IBGE, 2011). Nessa direção, seria necessário triplicar o número de vagas na educação superior, o que parece ser algo inatingível na atual conjuntura, já que esta ação requer políticas duradouras de Estado e investimentos neste nível educacional.

Críticos do Reuni apresentam alguns argumentos que merecem atenção. É o caso, por exemplo, do docente da UFRJ que afirmou em entrevista:

O decreto fixa metas de desempenho a serem alcançadas, em moldes do contrato de gestão de Bresser-Pereira: os recursos financeiros serão reservados a cada IFES na medida da elaboração e apresentação dos respectivos planos de reestruturação (Art. 3º): a) 90% de formados em relação aos ingressantes (Art. 1º, § 1º), um índice que não tem paralelo nas comparações internacionais e que somente seria possível com a implementação também da educação superior da aprovação automática e uma agressiva política de assistência estudantil e; b) a meta de relação professor/estudante que deverá passar dos atuais 12 estudantes por docente para 18 alunos por docente em um prazo de cinco anos.

O programa prevê, em linhas gerais, a quase duplicação do número de estudantes de graduação, mas de uma graduação minimista, própria do capitalismo dependente. Isso sem recursos relevantes, sem garantir a assistência estudantil e a garantia de recursos estatais para a manutenção e desenvolvimento da ampliação das IFES. Os recursos somente serão liberados a partir do atingimento das referidas metas, na melhor tradição banco mundialista. (LEHER, 2007, p. 2)

O autor explicita que os parâmetros seguem o estilo do Banco Mundial e demais organismos multilaterais, pelos quais a quase duplicação do número de estudantes de graduação não recebe garantia de recursos estatais para a assistência estudantil, manutenção e desenvolvimento da ampliação das IFES se não forem atingidas as metas propostas. E, embora as críticas sejam gerais, não deixam de se refletirem na UnB.

O professor destaca ainda que o Decreto nº 6.096 prevê:

A possibilidade de um montante que não poderá ultrapassar o equivalente a 20% das despesas de custeio e de pessoal (excluindo os aposentados e pensionistas), montante este que será distribuído ao longo de cinco anos (Art. 3º, parágrafo 1º). Admitindo que todas as universidades apresentem planos de adesão ao Reuni e que o MEC trabalhe com o teto de 20% e, ainda, que os 20% serão distribuídos todos os anos, ao longo do período de contrato, grosso modo, o montante seria de aproximadamente R\$ 1,12 bilhão/ano, cerca de R\$ 21 milhão/ano por instituição que, com esses recursos, terá de arcar com a expansão da infra-estrutura e com as despesas de pessoal (Art. 3º, inciso III).

O atendimento do Plano de cada IFES é condicionado à capacidade orçamentária e operacional do MEC (Art. 3º, §3º), o que pode confirmar um montante inferior a 20%, assim, as universidades podem contratar docentes e investir em infra-estrutura e o MEC não fica obrigado a se responsabilizar com a garantia dos recursos acordados. Considerando o PAC e o virtual congelamento das despesas correntes da União, essa possibilidade não é pequena. Outro detalhe: a decisão sobre a pertinência ou não do contrato de gestão elaborado pela IFES compete exclusivamente ao MEC. (LEHER, 2007, p. 2)

Dessa forma, boa parte do balanço do Reuni encontra-se ainda por vir. No primeiro momento, verificou-se incremento na destinação orçamentária das IFES, bem como vagas

para provimento de pessoal, mas os critérios de qualidade, a carga de trabalho dos docentes e técnicos e as metas de aprovação que abarcam o debate dos currículos e da redução da evasão, por exemplo, ainda terão de ser verificadas e ajustadas à realidade.

Do ponto de vista desta dissertação, uma questão chave para análise e reflexão é a construção da própria meta global do Reuni, que se propõe a ampliar a taxa de conclusão média dos cursos de graduação para noventa por cento, o que implica, necessariamente, fixar a taxa de evasão ao percentual de 10% em relação ao total de ingressantes. Assim, no campo da evasão, apresenta-se a discussão feita na próxima seção.

2.4 Reuni e evasão: visão nacional e seu retrato na UnB

Como já ressaltado, uma das metas do Reuni é a redução das taxas de evasão; certamente, um desafio ímpar para todas as universidades que aderiram a esta política. Nesse contexto, surgem algumas inquietações: o que é evasão universitária e como compreender esse fenômeno? Qual a relação entre Reuni e evasão na UnB?

A evasão apresenta-se como um problema que envolve as instituições de ensino em geral – públicas e privadas – e gera desequilíbrio e desajustes. Ao atingir os níveis fundamental, médio e superior, a evasão requer medidas eficazes para seu combate. Na realidade, emerge como uma questão ostensiva internacional que compromete os sistemas educacionais, já que para o Estado esse fenômeno implica investimentos perdidos, recursos sem o retorno devido, tanto na área social quanto acadêmica e econômica.

A análise sobre o tema no Brasil não se configura como uma área de expressiva pesquisa, porque pouco se conhece sobre as causas da evasão e os fatores que influenciam as taxas de diplomação na educação superior. São escassos os estudos sistematizados sobre o tema abarcando o contexto nacional (BRASIL, 1997; GAIOSO, 2005; SILVA FILHO, 2007), já que a literatura está concentrada, em sua essência, na educação básica.

Em sua maioria, as produções nacionais tratam de levantamentos e estudos de caso em instituições específicas, mediante uma descrição desse processo, como é o caso da UFMG (BRAGA et al., 2003), UFRGS (BIURRUM; NUNES, 2010), Unimontes (DIAS et al., 2007), entre outras. A UnB caminha, então, na mesma direção dos casos específicos, destacando-se entre artigos, dissertações e teses que abarcam o assunto as dos autores Almeida (2007); Cardoso (2008); Cunha (1997); Kipnis (1999); Sales (2009) e Walter (2006).

A ausência de pesquisas aprofundadas sobre o tema é preocupante, sobretudo em razão do entendimento de que para fazê-las as universidades públicas deveriam olhar para dentro de si. Assim, elas precisariam estudar, pesquisar e compreender suas raízes e seus fracassos, monitorando suas políticas voltadas para o ensino, com vistas a construir um esforço constante na busca de entender as possíveis causas e consequências da evasão de forma rigorosa e circunstanciada. Em decorrência, as IES precisariam modificá-la, vencê-la, visando discernir sobre os motivos que levam o estudante a abandonar o curso, sem sua conclusão efetiva. Registra-se, ainda, a ausência de um modelo teórico único, uma espécie de matriz, que seja utilizado para estudar e explicar as causas da evasão na educação superior nas universidades federais.

Os primeiros estudos do MEC (a partir dos anos 1970) deram conta de que a evasão universitária girava em torno de 50% na relação de ingressante/diplomado. Em 1995, ocorreu o “Seminário sobre evasão nas universidades brasileiras” e, a partir dele, a instituição da Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, com vistas a efetuar uma pesquisa de cunho quantitativo, na qual seriam mapeados os índices nacionais de evasão, assim descrito:

O estudo reúne um conjunto significativo de dados sobre o desempenho das universidades públicas brasileiras relativo aos índices de diplomação, retenção e evasão dos estudantes de seus cursos de graduação. Por sua abrangência nacional e pela adoção de um modelo metodológico capaz de dar uniformidade aos processos de coleta e tratamento de dados, constitui-se em trabalho pioneiro e inovador de indiscutível relevância para o Sistema de Ensino Superior do país. Ao mesmo tempo que contribui para o auto-conhecimento de cada instituição participante e lhe possibilita situar-se no panorama nacional, o estudo, por seu caráter, torna-se subsídio valioso à condução de uma avaliação objetiva dos resultados do sistema, avaliação esta indispensável para orientar políticas institucionais e governamentais mais eficazes, no sentido da melhoria do ensino de graduação. (BRASIL, 1997, p. 9)

Um dos objetivos da referida pesquisa é definir o conceito de evasão, a partir de algumas dimensões, entre as quais: a concepção de evasão de curso, a evasão da instituição e a evasão do sistema de ensino superior. Além disso, havia preocupação com a identificação das taxas de diplomação e evasão nos cursos de graduação, levantamento das causas internas e externas e, sobretudo, com a premissa de definir estratégias de ação para reduzir os índices de evasão nas IFES.

Na perspectiva da mencionada Comissão Especial de Estudos, era possível medir e diferenciar ao menos três tipos de evasão: no curso, na instituição e no sistema. Todavia, a

evasão também pode ocorrer em uma área de conhecimento, em um período de oferta de cursos e em qualquer outro universo.

A evasão do curso é definida como a saída definitiva do discente de seu curso de origem, sem concluí-lo, por motivos diversos, como abandono, desistência, jubramento, mudança de cursos, transferência e outros. Por sua vez, a evasão da instituição é compreendida como o desligamento da IES na qual o aluno estava matriculado. Quando o estudante abandona de forma definitiva a educação superior, tem-se a evasão do sistema.

Ainda que de forma indireta e não necessariamente na proporção devida, o combate à evasão passa a ser objeto das políticas públicas e de alocação de recursos para as universidades federais, visto que, na prática, esse item prefigura na lista dos indicadores de baixa eficiência do sistema de educação superior. Nessa direção, destaca-se o Reuni como uma tática para a redução da evasão, por meio de sua meta global.

Um fator interessante quanto aos dados de evasão no país é que a concentração desse fenômeno ocorre de forma elevada nos cursos de formação de professores e na área das ciências humanas, no primeiro semestre do curso e no período noturno (BRASIL, 1997; PEREIRA, 1995; SANTOS, 1994). Dessa forma, portanto, justifica-se aqui, mais uma vez, a incursão desta dissertação nos quatro cursos de licenciatura da UnB para melhor compreensão desse cenário.

A evasão é apresentada como um fenômeno multifacetado, complexo. Compreendê-lo, do ponto de vista do MEC, implica, necessariamente, abdicar da postura economicista e mercadológica, já que existem cursos os quais somente são oferecidos nas IFES e que, na visão do mercado, seriam classificados como “falidos”, embora possuam elevado valor social.

Por outro lado, o alcance da meta redução da evasão está intrinsecamente relacionado ao ato de ensinar e às condições de permanência apresentadas pelas universidades aos discentes. Assim, muito embora a evasão seja um fator de causas diversas, a intervenção dessas instituições poderia modificar suas dimensões. Tal situação configura-se, em particular, nos cursos que possuem picos elevadíssimos, justificados por múltiplos fatores, conforme explicitam os estudos do DEG/UnB, que enfatizam algumas causas de abandono discente e suas intervenientes.

Quanto ao estrato social, Moehlecke (2007) informa que, ao contrário do que se poderia supor, a evasão – dos alunos mais pobres – ocorre menos do que com os de níveis sociais superiores, certamente em razão de aqueles verem na universidade um espaço de superação e conquistas, tanto de ordem intelectual quanto de ordem social.

Kipnis (1999) destaca que a evasão pode ser pensada a partir dos diferentes atores ou grupos envolvidos nesse processo, com interesses e perspectivas peculiares. Entre esses atores se sobressaem:

- o próprio estudante que, num movimento de ida e vinda, abandono e sucesso, tanto pode visualizar a evasão a partir de seu fracasso pessoal em não atingir seu objetivo ao ingressar na universidade e não concluir dado curso, quanto pode efetuar uma reflexão no sentido de alcançar vitória ao graduar-se. Um fator que se destaca referente ao discente é o momento no qual este evade, já que um abandono no início do curso transparece fatores distintos de um no final do curso;
- a instituição e os construtores de suas políticas que enxergam na evasão um dos fatores de redução de seus índices de desempenho e que, ao confirmar o fenômeno, passam a implementar novas estratégias de ocupação das vagas ociosas, objetivando sua efetividade;
- o sistema público ou o conjunto das IES brasileiras, indiferente de sua Unidade na Federação, considera evasão a saída definitiva do indivíduo desse contexto. Há que registrar, no entanto, que a evasão do curso não significa, necessariamente, evasão da instituição, por exemplo.

Tinto (1975) fundamentou um modelo que busca trabalhar e explicar as variáveis e a variância na evasão, a partir da ênfase no indivíduo e na instituição, e as razões que levariam os mais variados indivíduos a se evadirem das entidades de educação superior. Sua fórmula de análise foi constituída a partir da teoria do suicídio de Durkheim (1897), que analisou esse tema, desde então, da vertente da pouca integração do homem à sociedade, mediante a ausência de uma conexão moral (valores) e o pertencimento coletivo. O primeiro autor mencionado apresenta, ainda, elevada preocupação com a precisão de conceitos ao ponderar, por exemplo, sobre o desligamento voluntário e desligamento por rendimento acadêmico. Além disso, faz distinção entre a migração entre os cursos e o abandono, o que contribuiu para ele obter destaque nos estudos sobre evasão.

No domínio da democratização do acesso à educação superior, por exemplo, o crescimento da população universitária tem ocasionado um corpo de estudantes muito diversificado e heterogêneo, tanto em relação ao perfil socioeconômico e cultural, quanto à faixa etária, ao formativo intelectual, às habilidades, às competências individuais, às expectativas e às premissas em relação à graduação e ao curso escolhido. Essas diferenças ocasionam distúrbios que, por vezes, podem ocasionar a evasão escolar, em razão do tempo e dos fatores históricos peculiares a cada indivíduo.

Quanto às justificativas apresentadas para a evasão, é possível agrupá-las em três grupos:

- as que se relacionam com o próprio discente e suas escolhas;
- as interligadas ao curso e/ou à instituição;
- as relacionadas a fatores socioculturais e econômicos externos.

Conforme Cunha (1997), Polydoro (2000) e Gaioso (2005), outras variáveis que influenciam os altos índices de evasão são: (i) as precárias condições de permanência dos estudantes na academia, que abarcam questões como transporte, segurança, alimentação; (ii) a estrutura psicológica do discente, que inclui, por exemplo, a aptidão, a expectativa e a (des) motivação discente; (iii) a mudança de perfil do aluno, visto ser cada vez maior o percentual de estudantes trabalhadores e pais de família; (iv) a idade, já que um público bem jovem vem adentrando a universidade em função do PAS, por exemplo; (v) aprendentes com problemas de saúde; (vi) questões acadêmicas que elucidam a necessidade de um repensar dos projetos pedagógicos dos respectivos institutos e departamentos, que com seus currículos defasados em relação à realidade de mercado de trabalho e as perspectivas profissionais acabam por afugentar os discentes; (vii) a elevada distância entre teoria e prática pedagógica; (viii) a lacuna na integração do estudante à universidade; (ix) o horário integral nas instituições e a dificuldade de conciliar a jornada de trabalho e o horário escolar; (x) corpo funcional universitário defasado e, por vezes, despreparado e sem as informações necessárias quanto às normas acadêmicas e administrativas, não podendo, então, oferecer o acolhimento e as orientações indispensáveis ao bom trabalho discente; (xi) questões de cunho financeiro em razão de gastos com material escolar, alimentação, vestuário etc.; (xii) o próprio momento de ingresso do estudante na universidade, que, de alguma forma, é uma ocasião de vulnerabilidade, em razão das diversas escolhas que ele é movido a fazer (profissional, conjugal, social, entre outras) na busca da construção de sua identidade pessoal.

A escolha profissional é um marco na formação superior porque está intrinsecamente ligada à inserção do jovem no mercado de trabalho. Todavia, muitas vezes, esta decisão ocorre sem a orientação e os subsídios necessários para a seleção do curso de graduação, da própria profissão escolhida, da vocação ou do interesse discente. Dessa forma e de acordo com Cunha (1997), Polydoro (2000) e Gaioso (2005), destacam-se como marcos que ocasionam a reprovação e a evasão nos diversos cursos de graduação: i) expectativas frustradas por parte dos ingressantes em relação ao curso e à universidade; (ii) falta de adaptação à universidade, no caso, a UnB; (iii) dificuldades financeiras, de moradia e de alimentação; (iii) formação escolar anterior insatisfatória, sobretudo nas disciplinas de exatas

(Química, Física e Matemática); (iv) relações de conteúdos entre as disciplinas e os currículos desatualizados; (v) falta de tempo e de condições para priorizar os estudos; (vi) burocracia institucional; (vii) repetência. Outros fatores também relevantes são a desvalorização e o desprestígio da carreira docente na graduação, marcados, por exemplo, nas licenciaturas, que salientam atividades profissionais culturalmente pouco reconhecidas, atreladas a baixos salários e à ausência de garantia de empregos, além de outras questões de cunho social e pedagógico.

Conforme observado, existem inúmeras e diferentes raízes para o abandono na universidade, as quais também exercem influência nos alunos que permanecem no curso, embora em menor intensidade. Há que se considerar, inclusive, que a questão da evasão é um problema grave e antigo do ponto de vista nacional e que, invariavelmente, reflete-se em âmbito local, no caso específico, a UnB, caso discutido nesta dissertação. Importante ressaltar que esta questão não está necessariamente ligada à ampliação do acesso na instituição, prova disso é que Darcy Ribeiro, em 1978, já fazia menção ao fato, ainda quando da sua análise sobre o papel da instituição, conforme ilustrado a seguir:

Este despropósito se agrava porque um número crescente de estudantes, depois de alguns anos de estudo, sem chegar a graduar-se sai da universidade para o trabalho. Embora evadidos para as estatísticas, na verdade eles saem com maior amplitude de visão e maior flexibilidade intelectual do que ocorreria se tivessem feito apenas estudos de nível médio. Mas saem duplamente prejudicados. Por um lado, pela tolice dos que o obrigaram a optar por estudos profissionalizantes que só incidentemente contribuíram para amadurecer e avivar sua inteligência. Por outro lado, porque a própria universidade – que foi quem fracassou com respeito a eles – ao considerá-los fracassados, só lhes permite, no máximo, trancar a matrícula para regressar, anos depois, ao mesmo estreito programa de estudos. (RIBEIRO, 1978, p. 69)

As justificativas elencadas são algumas das causas do número de trancamentos, reprovações e abandonos de disciplinas e, por conseguinte, de evasão na UnB e podem ser classificadas em diferentes âmbitos: psicológicos, organizacionais, interacionais, econômicos e sociológicos. Mas o fato é que – tão ou mais importante que saber o quantitativo de discentes evadidos, aqui compreendido como aquele que deixou o curso por qualquer motivo que não seja a titulação – é conhecer as formas de evasão e o porquê da decisão que a motiva. Este nível de compreensão objetiva buscar a construção de alternativas e políticas que abarquem a questão e se proponham a reduzi-la, minimizando os prováveis prejuízos e desperdícios de verba pública.

No transcurso de 2001 a 2005, 26.180 discentes deixaram a UnB: 15.195 diplomados em seus cursos (58%), 10.985 evadidos (42%) nas seguintes situações: 24% abandono, 16% desligados por não cumprimento das condições de permanência, entre eles o baixo rendimento e 2% transferidos para outras instituições de educação superior. (FUB, 2008)

No lançamento do programa do Reuni na UnB (2007), já se fazia menção ao índice de 42% de evasão na universidade, o que, do ponto de vista das políticas públicas, é oneroso e requer uma análise profunda e ações efetivas por parte da comunidade acadêmica.

Estudos do DEG (UnB, 2012a), referentes ao período de 2002-2006, apontam que a média geral de desligamento está em torno de 35,5% do total de ingressantes. Entretanto, considerando-se o período entre o primeiro semestre de 2002 e o segundo semestre de 2007, esse índice amplia-se para 60% em algumas licenciaturas e para índices ainda maiores, como é o caso dos alunos ingressantes do curso de Física Computacional (74,1%). Ressalta-se que foram levantados os dados concernentes a todos os cursos de graduação da instituição e que aqueles que apresentaram maiores percentuais foram transcritos na tabela a seguir. Interessante observar ainda que, dos 8 cursos com maiores índices de evasão, destacam-se, em sua maioria, as licenciaturas, o que pode ser comprovado por intermédio do demonstrativo dos cursos com maior índice de evasão na graduação.

Tabela 3 – Demonstrativo dos cursos de graduação presenciais na UnB com maior índice de evasão: 2002-2007.

Curso	Total				Percentual			
	Ingresso	Ativos	Formado	Desligado	Ingresso	Ativos	Formado	Desligado
1 - Física Computacional	116	19	11	86	100%	16,3%	9,4%	74,1%
2 - Enfermagem e Obstetrícia	194	30	34	130	100%	15,4%	17,5%	67,1%
3 - Música - Contrabaixo	3	0	1	2	100%	0,0%	33,3%	66,6%
4 - Letras - Japonês	278	114	13	151	100%	41,0%	4,6%	54,3%
5 - Música - Canto	24	7	4	13	100%	29,1%	16,6%	54,1%
6 - Física - Diurno	304	82	59	163	100%	26,9%	19,4%	53,6%
7 - Letras - Francês - Diurno	105	42	8	55	100%	40,0%	7,6%	52,3%
8 - Matemática - Noturno	440	125	86	229	100%	28,4%	19,5%	52,0%

Fonte: UnB, 2012a.

Segundo Bueno (1993, p. 13), o conceito de evasão é compreendido como processo que “implica em admissão de uma responsabilidade da escola e de tudo que a cerca por não ter mecanismos de aproveitamento e direcionamento do jovem que se apresenta para uma formação profissionalizante”.

Já Ristoff (1995) compreende a evasão como um processo de abandono de estudos. Ainda na linha da definição de conceitos, o próprio MEC fez questão de delimitá-la da seguinte forma: “a saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo”. (BRASIL, 1997, p. 19)

Para esta dissertação, a evasão é delimitada como a “quebra” do diálogo. Um monólogo social. De um lado, a universidade e seu “reinado”, que não se faz acessível e compreendida pelo discente que, por outro lado, com seus anseios e ações, permanece em um solitário processo de desencontro e desencanto. Isto ocasiona o rompimento da interação deste sujeito com o meio que o cerca e, conseqüentemente, efeitos como a perda de seu rendimento escolar e de sua capacidade de trabalho para a construção do conhecimento em toda a sua complexidade, afetando aspectos cognitivos, afetivos e sociais que lhe estão implícitos.

De acordo com a Resolução CEPE N.º 41/2004, as formas de exclusão do estudante do curso na UnB são as descritas a seguir:

- *desligamento por abandono de curso* – é a forma de excluir automaticamente o cadastro do discente da UnB, caso o estudante que, durante dois períodos letivos consecutivos, não tenha efetivado matrícula em disciplinas, ou que, embora matriculado, não tenha cursado disciplina;
- *desligamento por jubramento* – é a forma de exclusão do cadastro discente da UnB do estudante que tenha esgotado o tempo máximo de permanência estabelecido para a conclusão do curso;
- *desligamento por não cumprimento de condição/rendimento acadêmico* – é a forma de exclusão do cadastro estudantil da UnB do aluno que: (i) não tenha cursado com aproveitamento quatro disciplinas do seu curso em dois períodos letivos consecutivos; (ii) que tenha sido reprovado três vezes na mesma disciplina obrigatória de seu curso; (iii) que não tenha cumprido condição imposta em fase probatória, sendo esta a forma que abarca o maior contingente de exclusão de alunos de graduação;
- *desligamento voluntário* – é a forma de exclusão do cadastro discente da UnB do estudante que, por iniciativa própria, tenha desistido do vínculo com seu curso.

Assim, a Universidade de Brasília delimita que o aluno evadido é aquele que deixou de efetuar matrícula em sua graduação de origem, por não ter sido aprovado em, pelo menos, quatro disciplinas do seu curso em um período letivo regular, ao último período permitido no projeto político-pedagógico do seu curso, sem possibilidade de concluí-lo.

A compreensão de todas as formas de saída discente da universidade permite transparecer os reais motivos do fracasso institucional, poderá contribuir para a identificação das causas internas e externas. Além disso, fornece a necessária dimensão da totalidade do problema e consubstancia políticas de avaliação para que procedimentos de correção e ajustes possam ser executados para a busca de prováveis soluções para a questão.

A evasão segue na contramão da democratização do acesso, pois se, por um lado, o jovem brasileiro chega à universidade; por outro, não consegue permanecer e alcançar sucesso em seu projeto inicial. O Reuni cumpriu a meta de ampliar suas vagas em mais 4.306 ingressantes (FUB, 2008); entretanto, esse número, poderá ser um indicador a mais nos índices de evasão, que, por si só, já não eram pequenos na UnB.

Os dados da tabela 4 concretizam as seguintes médias para cada tipo de saída, no interstício de 2002-2010:

- 31,47% são desligados da UnB, em razão de problemas com o rendimento;
- 30,95% são desligados da instituição, em razão de abandono;
- 22,50% são desligados da entidade por diversos outros motivos;
- 15,08% são desagregados da universidade por desligamento voluntário.

Tabela 4 – Evolução da evasão nos cursos de graduação presenciais, na UnB por tipo de saída: 2002-2010.

Período	Saída Voluntária	Abandono	Rendimento	Outros
Ingressantes 2002	16,85%	33,54%	38,19%	11,42%
Ingressantes 2003	16,97%	29,00%	38,65%	15,38%
Ingressantes 2004	18,91%	28,68%	35,11%	17,30%
Ingressantes 2005	17,32%	28,68%	36,50%	17,50%
Ingressantes 2006	16,91%	28,48%	34,49%	20,12%
Ingressantes 2007	15,53%	29,14%	31,82%	23,51%
Ingressantes 2008	11,23%	33,54%	26,36%	28,87%
Ingressantes 2009	8,37%	28,87%	27,45%	35,31%
Ingressantes 2010	13,66%	38,61%	14,65%	33,07%

Fonte: UnB, 2012a.

Por fim, as formas de acesso à UnB serão delineadas na próxima seção.

2.5 Formas de ingresso e evasão na UnB

Esta seção apresenta as formas de ingresso e suas respectivas definições junto à UnB, obedecendo ao disposto na LDB nº 9.394/96, ao Estatuto da Universidade em seu artigo 47 e ao artigo 87 do seu Regimento Geral. Nesse sentido, são previstas as formas de acesso: concurso de seleção, portadores de diploma de curso superior, transferências obrigatórias e facultativas, bolsistas de acordos culturais entre o Brasil e outros países; também há a possibilidade de entrada de alunos de outras instituições, nas condições estabelecidas em convênios com a UnB e matrículas autorizadas nas condições de reciprocidade diplomática, previstas em lei ou em acordos internacionais dos quais o país seja signatário.

Neste contexto, o modo intitulado vestibular, que é a forma mais tradicional de seleção e ingresso na UnB. A prova é realizada pelo Centro de Seleção e Promoção de Eventos (Cespe), e os candidatos podem optar por duas vias: Sistema Universal e Sistema de Cotas para Negros. Neste caso, são realizados dois processos seletivos por ano.

Em sequência, registra-se que o PAS é uma modalidade alternativa de acesso à educação superior, criada para amenizar o impacto da passagem do vestibular. O processo seletivo é aplicado no transcurso do ensino médio, mediante a realização de três provas, realizadas ao término de cada uma das séries do ensino médio, diluindo, assim, o conteúdo em três anos. Sua implementação ocorreu em 1996, conforme já informado em capítulo anterior deste estudo.

Outra forma de ingresso na UnB é a modalidade portador de diploma de curso superior. Ela se dá através de processo seletivo que contempla prova escrita e análise do histórico escolar que ateste que o candidato tenha cumprido na primeira graduação, entre 20% e 75% da carga horária do curso pretendido na UnB, em instituição de educação superior nacional ou estrangeira. A exigência do máximo de 75% de disciplinas obrigatórias e optativas do total da carga horária do curso pretendido não se aplica a ex-alunos da UnB.

No contexto ora discutido, apresenta-se a mudança de curso que, definida pela Resolução CEPE nº 138/2010, consiste na autorização dada ao estudante regular de graduação para ter alterado o vínculo com seu curso de ingresso na universidade para outro de sua escolha. Isto é possível, desde que satisfeitas alguma condições: existir vaga no curso pretendido, ter obtido pelo menos 16 créditos em disciplinas do curso pretendido, ter sido habilitado em seleção baseada na análise do histórico escolar discente, entre outras.

O duplo curso é uma opção que existe nos cursos em que o estudante pode optar entre a licenciatura e o bacharelado. O discente deverá atender aos critérios específicos de seleção para o curso pretendido, e o benefício depende da existência da vaga.

A dupla habilitação é definida pela resolução CEPE n.º 138/2010, como sendo o resultado da autorização do Colegiado de Curso de Graduação dada ao estudante regular da graduação para seguir mais uma habilitação profissional de seu curso, além da que está vinculado, desde que observados alguns critérios, a saber: que o seu curso tenha mais de uma habilitação, análise pelo colegiado da situação discente, entre outros aspectos.

A mudança de habilitação consiste na autorização dada ao discente regular de graduação para alterar a escolha de habilitação profissional de seu curso, conforme a mesma resolução. Tal mudança é feita à época de sua confirmação de pré-opção, desde que atendidas às diversas condições, entre as quais, estar registrado em ciclo profissional de curso com mais de uma habilitação.

Outra forma de ingresso é a transferência obrigatória, que é definida como o meio de ingresso de alunos de outras IES, de origem congênere com a UnB, ou do exterior, a qualquer tempo e independentemente de vaga. Esta forma é concedida nos termos da lei a servidores públicos federais (ou seu dependente legal), civis e militares, removidos *ex-officio* para o Distrito Federal, mediante comprovação nos termos da lei.

Já a transferência facultativa, que, definida nos termos da Resolução CEPE 230/2009, é compreendida como a forma de ingresso de alunos regulares de outras IES nacionais ou estrangeiras para a UnB, mediante processo seletivo. Esta modalidade de ingresso permite ao aluno dar prosseguimento aos estudos no mesmo curso ou em curso equivalente, visando ao preenchimento das vagas que não estão sendo utilizadas na graduação, conforme os critérios de existência da vaga e de adaptação curricular.

O acordo cultural é uma forma de ingresso de aluno oriundo de país com o qual o Brasil mantenha acordo cultural, sem necessidade de prestar concurso vestibular. Aplica-se aos casos em que o Brasil seleciona o discente em seu país de origem por intermédio da embaixada brasileira. Há que se registrar que a distribuição de vagas compete ao Ministério das Relações Exteriores, e o diploma desse estudante será entregue no país de origem.

Apresenta-se, ainda, o convênio interinstitucional, que é uma das opções de ingresso do discente na UnB, amparado por convênio de intercâmbio cultural firmado entre a universidade e as demais, de alcance tanto nacional quanto internacional, desde que cumpridas as normas estabelecidas nos acordos.

Por último, explicita-se a matrícula de cortesia, assim descrita: destaca-se como sendo uma das formas de ingresso de estudante na UnB, apoiada no Decreto nº 89.758, de 6 de junho de 1984, cujo beneficiário seja proveniente do país que assegure o regime de reciprocidade com o Brasil e ocorra – independentemente da existência de vaga e com a

isenção do concurso do vestibular – sendo exemplificado por funcionários estrangeiros de missão diplomática, repartição consular de carreira e organismos internacionais no país e de seus dependentes legais.

Conforme já transcrito, a evasão é um fenômeno complexo, tanto nacional quanto internacionalmente, sendo, portanto, uma realidade na UnB. Para melhor visualização do problema na referida instituição, será apresentado um detalhamento efetivo da questão, por meio de tabelas que desvelam o tema. O conjunto de informações contempla o período de 2002 a 2011, com vistas a caracterizar a evasão dos alunos na instituição, mediante a descrição dos dados discentes com admissão por diversas formas, bem como distintos modos de saídas.

Assim, a tabela 5, que resume a evasão da UnB, no transcurso de 2002 a 2006, expõe todas as formas de exclusão e ingresso supracitados, bem como apresenta a média de evasão para o período (35,5%). Registre-se, no entanto, que os índices de evasão são notórios.

Rassalta-se que os maiores percentuais de evasão ocorreram no ano de 2002 (37,4%) e que as formas mais tradicionais de entrada na UnB (PAS e Vestibular) possuem valores elevados, superiores a 30%, o que requer uma reflexão por parte da universidade. Esse abandono reflete, de certo modo, desinteresse pelo curso, o que pode ser gerado em razão da escolha precoce no ato de sua inscrição, quer via PAS quer via vestibular.

Por sua vez, em razão do curto e recente intervalo entre o ano de 2007 e 2011, os dados ainda são parciais; entretanto, já se percebe que, desde os semestres iniciais, os índices de evasão são altos. Na prática, os resultados mostrados na tabela 6 permitem acompanhar o comportamento da evasão na UnB, no período já citado. Destaca-se, no entanto, que em relação aos últimos quatro anos, há forte tendência à modificação e/ou ampliação dos índices, tendo em vista que muitos desses alunos ainda estão no transcurso de suas graduações, cujo prazo mínimo para formatura é de 8 semestres em alguns cursos.

Outro dado interessante que pode ser extraído da tabela 6 são os dados de evasão concernentes ao ingresso via ENEM, que apresentam índices da ordem de 50% de abandono, já em seu primeiro ano de utilização na universidade (2011).

Importante ressaltar que os valores atinentes à evasão dos alunos provenientes da modalidade Portador de Diploma de Curso de Superior (também em seu primeiro ano de implementação – 2011) já obtiveram percentuais bastante elevados de evasão, superiores a 40%.

Por sua vez, as formas de entrada mais tradicionais da universidade (PAS e vestibular) já apontam para números também consideráveis (da ordem de 30%). Na prática, o

que se percebe de forma enfática é que, exatamente no período de maior investimento do Reuni (2007 – 2011) os índices de evasão mostram-se altos, sobretudo, se considerado o curto espaço de tempo do ingresso destes alunos na universidade.

Tabela 5 - Evolução da evasão nos cursos de graduação presenciais da UnB: 2002 –2006

Ano	2002					2003					2004					2005					2006						
	Ingresso	Ativo	Formado	Evadido	Percentual	Ingresso	Ativo	Formado	Evadido	Percentual	Ingresso	Ativo	Formado	Evadido	Percentual	Ingresso	Ativo	Formado	Outros	Evadido	Percentual	Ingresso	Ativo	Formado	Outros	Evadido	Percentual
Acordo Cultural	20	0	14	6	30,0%	15	2	4	9	60,0%	20	1	8	11	55,0%	27	4	12	9	11	40,7%	16	6	6	2	4	25,0%
Convênio	19	0	1	18	94,7%	30	0	0	30	100,0%	33	0	0	33	100,0%	46	0	0	38	46	100,0%	49	0	0	43	49	100,0%
Cortesia	105	0	39	66	62,9%	95	2	28	65	68,4%	81	5	18	58	71,6%	64	4	16	4	44	68,8%	64	5	18	2	41	64,1%
Dupla Habilitação	306	0	174	132	43,1%	290	1	154	135	46,6%	300	1	152	147	49,0%	389	13	220	6	156	40,1%	273	10	142	2	121	44,3%
Duplo Curso	281	0	92	189	67,3%	115	0	61	54	47,0%	129	0	74	55	42,6%	99	1	73	1	25	25,3%	94	0	66	1	28	29,8%
Mudança de Curso	34	0	29	5	14,7%	39	0	33	6	15,4%	41	0	31	10	24,4%	44	0	31	1	13	29,6%	57	2	48	0	7	12,3%
Mudança de Habilitação	86	0	66	20	23,3%	53	1	39	13	24,5%	70	0	59	11	15,7%	24	0	18	0	6	25,0%	29	0	22	0	7	24,1%
PAS	895	1	598	296	33,1%	1091	9	752	330	30,3%	907	19	575	313	34,5%	917	53	561	51	303	33,0%	922	178	439	65	305	33,1%
Registro de Habilitação	6	0	6	0	0,0%	9	0	9	0	0,0%	3	0	3	0	0,0%	8	0	8	0	0	0,0%	9	0	9	0	0	0,0%
Transferência Facultativa	129	2	104	23	17,8%	97	0	77	20	20,6%	100	3	77	20	20,0%	65	2	49	5	14	21,5%	102	16	70	2	16	15,7%
Transferência Obrigatória	159	0	77	82	51,6%	169	6	71	92	54,4%	290	9	87	194	66,9%	172	20	60	25	92	53,5%	181	51	58	19	72	39,8%
Vestibular	2.775	20	1.788	967	34,9%	2.782	29	1.745	1.008	36,2%	2.789	122	1.779	888	31,8%	2.805	292	1.611	142	902	32,2%	2.835	870	1.119	165	846	29,8%
Total	4.815	23	2.988	1.804	37,5%	4.785	50	2.973	1.762	36,8%	4.763	160	2.863	1.740	36,5%	4.660	389	2.660	282	1.611	34,6%	4.632	1.138	1.998	301	1.496	32,3%

Fonte: UnB/Sigra – acesso em 07/07/2013.

Tabela 6 - Evolução da evasão nos cursos de graduação presenciais da UnB: 2007 –2011

Forma de Ingresso	2007					2008					2009					2010					2011				
	Ingresso	Ativo	Formado	Evadido	Percentual	Ingresso	Ativo	Formado	Evadido	Percentual	Ingresso	Ativo	Formado	Evadido	Percentual	Ingresso	Ativo	Formado	Evadido	Percentual	Ingresso	Ativo	Formado	Evadido	Percentual
Acordo Cultural	20	1	10	9	45,0%	29	16	0	13	44,8%	42	19	0	23	54,7%	11	9	0	2	18,1%	9	7	0	2	22,2%
Convênio	105	0	3	102	71,0%	68	0	3	65	95,5%	62	0	1	61	98,4%	99	1	0	98	98,9%	116	0	0	116	100,0%
Cortesia	51	2	9	40	78,4%	44	11	1	32	72,7%	52	9	0	43	82,7%	42	18	2	22	52,3%	24	9	0	15	62,5%
Diploma de Curso Superior	0	0	0	0	0,0%	0	0	0	0	0,0%	0	0	0	0	0,0%	0	0	0	0	0,0%	127	71	3	53	41,7%
Dupla Habilitação	660	13	295	352	53,3%	657	15	342	300	45,6%	542	34	290	218	40,2%	419	63	204	152	36,2%	443	141	166	136	30,7%
Duplo Curso	91	0	59	32	35,1%	101	0	74	27	26,7%	125	3	93	29	23,2%	123	16	76	31	25,2%	104	21	58	25	24,0%
ENEM	0	0	0	0	0,0%	0	0	0	0	0,0%	0	0	0	0	0,0%	0	0	0	0	0,0%	206	101	0	105	50,9
Mudança de Curso	62	2	47	13	20,9%	169	8	46	15	21,7%	69	26	33	10	14,5%	60	28	19	13	21,6%	158	109	26	23	14,5%
Mudança de Habilitação	29	0	23	6	20,6%	36	3	26	7	19,4%	27	1	22	4	14,8%	163	21	35	107	65,6%	76	31	10	35	26,6%
PAS	1.035	56	623	356	34,3%	1.101	232	457	412	37,4%	1.376	728	158	490	35,6%	1.697	1.205	2	490	28,9%	1.392	1.050	0	342	24,5%
Registro de Habilitação	19	0	19	0	0,0%	40	0	40	0	0,0%	30	0	30	0	0,0%	48	0	48	0	0,0%	66	0	65	1	1,5%
Transferência Facultativa	132	6	101	25	18,9%	119	21	72	26	21,8%	292	102	143	47	16,0%	264	161	64	39	14,7%	247	198	19	30	12,2%
Transferência Obrigatória	184	29	80	75	40,7%	155	33	71	51	32,9%	172	67	39	66	38,4%	156	99	17	40	25,6%	155	107	2	46	29,7%
Vestibular	5.616	484	3.143	1.989	35,4%	5.455	1.464	1.896	2.095	38,4%	6.180	3.135	542	2.502	40,5%	6.492	4.481	59	1.952	30,0%	7.337	5.067	43	2.227	30,4%
Total	8.004	593	4.412	2.999	37,5	7.974	1.803	3.028	3.043	38,2	8.969	4.124	1.351	3.493	38,9	9.574	6.102	526	2.946	30,8	10.460	6.912	392	3.156	30,2

Fonte: UnB/Sigra – acesso em 07/07/2013.

Se for levado em consideração o índice de 42% informado quando do início do Reuni e os demais índices apresentados na tabela 7, é possível inferir que houve queda no índice de evasão da ordem de 3,8%, quando comparado ao percentual de 2008, como valor inicial. Todavia, considerando-se que parte do grupo de alunos que compõe os percentuais encontra-se ativo, esse índice ainda é prematuro e requer um estudo mais acurado.

Tabela 7 – Evolução da evasão nos cursos de graduação presenciais na UnB – tabela resumo: 2002-2011.

Período	Ativos	Formados	Evadidos
Ingressantes 2002	0,5%	62,1%	37,5%
Ingressantes 2003	1,0%	62,1%	36,8%
Ingressantes 2004	3,4%	60,1%	36,5%
Ingressantes 2005	8,4%	57,1%	34,6%
Ingressantes 2006	24,6%	43,1%	32,3%
Ingressantes 2007	7,4%	55,1%	37,5%
Ingressantes 2008	22,6%	39,2%	38,2%
Ingressantes 2009	46,4%	14,2%	38,9%
Ingressantes 2010	63,7%	5,5%	30,8%
Ingressantes 2011	66,0%	3,8%	30,2%

Fonte: UnB, 2012a.

A partir dos dados mostrados nas tabelas anteriores e no estudo feito pelo DEG (UnB, 2012a), foi fixado um recorte temporal (o primeiro no transcurso de 2002 a 2006 e o segundo de 2007 a 2011), de modo a analisar o comportamento histórico do fenômeno, além de uma visualização do perfil da evasão por forma de ingresso. Neste sentido, a tabela 8 consolida o convênio como sendo a forma de maior exclusão do período em questão, visto que 98,3% dos alunos que ingressaram por essa modalidade evadiram da UnB.

Tabela 8 – Perfil da evasão nos cursos de graduação presenciais na UnB, por forma de ingresso: 2002-2006.

Forma de Ingresso	Total ingressos	Total evadidos	%
Acordo Cultural	98	41	41,8%
Convênio	178	175	98,3%
Cortesia	409	274	67,0%
Diploma de curso superior	0	0	0,0%
Dupla Habilitação	1.558	691	44,4%
Duplo Curso	718	351	48,9%
Mudança de Curso	215	41	19,1%
Mudança de Habilitação	262	57	21,8%
PAS	4.732	1.547	32,7%
Registro de Habilitação	35	0	0,0%
Transferência Facultativa	493	93	18,9%

Transferência Obrigatória	971	532	54,8%
Vestibular	13.986	4.611	33,0%
Total	23.520	8.372	35,6%

Fonte: UnB, 2012a.

Outro dado que pode ser inferido da referida tabela é que as formas de ingresso e, por conseguinte, de desligamento com maiores índices são exatamente aquelas nas quais os alunos não passam por nenhum tipo de processo seletivo para a garantia da vaga. Isto porque eles já possuem a vaga garantida por intermédio de acordos culturais, convênio ou matrícula cortesia, o que aponta para diversas direções, justificativas e interpretações. Entre essas encontra-se o fato de a vaga ser obtida com facilidade, sem esforço por parte discente, se comparado ao processo seletivo do vestibular padrão. Outra possibilidade de análise é a inadequação às mudanças como saída de país ou região de origem, distância da família, dificuldades com a língua, baixo acolhimento ou pouca integração junto à UnB, entre outras possibilidades.

Tabela 9 – Perfil da evasão nos cursos de graduação presenciais na UnB, por forma de ingresso: 2007-2011.

Forma de Ingresso	Total ingressos	Total evadidos	%
Acordo Cultural	96	49	36,9%
Convênio	450	442	92,7%
Cortesia	213	152	69,7%
Diploma de curso superior	127	53	41,7%
Dupla Habilitação	2.721	1.158	30,4%
Duplo Curso	544	144	26,8%
ENEM	206	105	50,9%
Mudança de Curso	518	74	18,6%
Mudança de Habilitação	331	159	29,4%
PAS	6.601	2.090	32,1%
Registro de Habilitação	203	1	0,3%
Transferência Facultativa	1.054	167	16,7%
Transferência Obrigatória	822	278	33,4%
Vestibular	31.080	10.765	34,9%
Total	44.966	15.637	34,7%

Fonte: UnB, 2012a.

Todas as tabelas e conceitos apresentados estão intrinsecamente ligados ao objeto de estudo deste trabalho, pois elucidam o processo de entrada e, por conseguinte, de saída da universidade. Assim, cada um deles enfatizam ideologias e interpretações por trás de seu formato.

A transferência facultativa, por exemplo, busca preencher as vagas ociosas, com discentes de outras instituições que possuam bom rendimento acadêmico, estejam cursando seus cursos para o preenchimento dessas vagas. Em consequência, projetam uma futura e rápida diplomação, estando atendendo ao princípio da eficiência e ao cumprimento da meta geral do Reuni.

Por fim, conforme delineado no capítulo 1 desta dissertação, ressalta-se que a educação superior do país é um campo vasto e complexo de estudo no qual se inserem algumas políticas públicas, como o Reuni. No caso específico da UnB, esta política está a ser instalada e busca a redução nos índices de evasão, por intermédio de várias ações.

Do ponto de vista desta dissertação, o Reuni não precisa ater-se somente a dados quantitativos, mas também a questões qualitativas: (i) qualidade da educação; (ii) condições de ensino, do trabalho docente e dos técnicos universitários; (iii) relações de ensino-aprendizagem; (vi) melhoria constante nos processos administrativos e de gestão universitária, discutindo, inclusive, sua função social e do conhecimento, como política pública.

Como uma das instituições participantes desta política, a UnB poderá, antes de tudo, definir suas metas e compreender seu papel social, para que, a partir disso, possa edificar sua reestruturação e expansão em bases sólidas e democráticas. Nesta perspectiva, ela abará questões como o acesso, o financiamento, a democratização, a importância da ampliação das vagas e do monitoramento das questões de evasão.

A defesa de uma educação pública de qualidade é algo que perpassa os planos dos governos e deve ser uma constante social. Espelhada em suas ações, a UnB poderá ressignificar sua trajetória e a melhoria de seus processos no combate à evasão, repensando sua maneira de visualizar e intervir em Brasília e, por conseguinte, na educação do país. Caso contrário, poderá incorrer no sério risco de ser triplamente incompetente:

- a) a princípio, ao propor um projeto inicial que, por seus fracassos e mazelas, não atende ao público acadêmico e ocasiona a evasão de um primeiro aluno (ingresso primário);
- b) no segundo momento, quando não consegue atingir a meta de reduzi-la, enfaticamente proposta em seus projetos e planos, caso do Reuni;
- c) terceiro quando – ao repor o quadro inicial do primeiro discente (ingresso secundário), mediante transferências facultativas ou obrigatórias, preenchimento de vagas ociosas com portadores de diploma de curso superior ou outras modalidades – tem-se esse segundo discente evadido da instituição.

O próximo capítulo tratará especificamente dos resultados da pesquisa.

CAPÍTULO 3 – REUNI E EVASÃO NA UNB: DESAFIOS, IMPASSES E PERSPECTIVAS

Este último capítulo da dissertação trata dos principais achados na pesquisa realizada e organiza-se em três partes. A primeira parte explicita as perspectivas de análise e interpretação dos dados. A segunda parte contextualiza os quatro cursos noturnos de licenciatura investigados na UnB. A terceira e última parte discute os resultados da pesquisa, recorrendo a bases estatísticas, bem como às percepções expressas pelos interlocutores do estudo a respeito do objeto proposto para a investigação.

3.1 Perspectivas de análise e interpretação dos dados

Para a realização da pesquisa e alcance dos objetivos, as entrevistas realizadas com gestores acadêmicos e coordenadores dos quatro cursos investigados foram gravadas, tendo os dados sido transcritos e analisados por meio de análise do conteúdo. Esse tipo de análise possui um viés qualitativo e subsidia a construção do objeto de investigação, ao fornecer a possibilidade de aliar teoria, que engloba variáveis e interpretações, às técnicas de pesquisa e à definição de conceitos, entre outros.

De acordo com Franco (2007), a análise de conteúdo tem como ponto de partida a mensagem, seja ela verbal, gestual, documental, como procedimento de pesquisa. Apoiada em uma abordagem metodológica crítica e epistemológica, bem como numa visão de mundo e de ciência que visualiza o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento e da mensagem, a análise de conteúdo parte da premissa de que é necessário considerar as condições contextuais:

[...] que envolvem a evolução histórica da humanidade, as situações econômicas e socioculturais nas quais os emissores estão inseridos, o acesso aos códigos linguísticos, o grau de competência para saber decodificá-los, o que resulta em expressões verbais (ou mensagens) carregadas de componentes cognitivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis, sem contar os componentes ideológicos impregnados nas mensagens. (FRANCO, 2007, p. 20)

A autora ressalta, ainda, que a contribuição da análise de conteúdo deve refletir os objetivos da pesquisa e ter como apoio as ações que emergiram e são capturáveis no âmbito das comunicações emitidas. Além disso, deve integrar as categorias de conteúdo e unidades de registro a serem enquadradas nessas categorias, comparando-as com as classes de inferências que poderão ser retiradas dos dados. Tal cuidado é necessário com vistas a que a teoria, a coleta, a análise e a interpretação dos dados estejam engendradas no estudo.

Foi com essa percepção que os dados foram coletados. Após essa fase, procedeu-se à triangulação das fontes dos dados – literatura, entrevistas e documentos –, visando à construção de um estudo coerente e relevante sobre desafios, impasses e limites da implementação do Reuni na UnB, no período de 2008 a 2011. A triangulação das fontes é definida por Denzin (1978) como uma combinação de metodologias no estudo de algum fenômeno. Seu princípio básico é a adoção de múltiplos pontos de vista permitindo melhor visibilidade. A partir da triangulação, os pesquisadores podem melhorar seu julgamento sobre os fenômenos, considerando diferentes dados, bem como a pertinência, relevância e autenticidade desses mesmos dados em relação ao objeto investigado. Essa opção metodológica permitiu correlacionar as estratégias e os mecanismos de democratização e da redução da evasão adotadas via Reuni, bem como seus efeitos e limites nos quatro cursos de licenciatura selecionados para serem investigados.

Do ponto de vista prático, as entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa foram transcritas, e os dados coletados passaram por três etapas de análise, com vistas à sistematização: codificação, classificação e categorização do material escolhido, sumarização e análise destes.

Franco (2007) destaca que existem duas possibilidades para a elaboração de categorias para o material recolhido, por exemplo, por meio de entrevistas e análise de documentos, procedimentos adotados nesta pesquisa. A autora acrescenta que tal elaboração ocorre mediante um processo longo, difícil e desafiante, que ocasiona diversos mergulhos na teoria e, por sua vez, no próprio material estudado, até que as categorias sejam dilapidadas. Devido à importância que assumem para essa perspectiva de análise e interpretação dos dados, as categorias podem ser definidas *a priori*, que são pensadas com a perspectiva de buscar uma resposta específica para o caminho investigado, servindo de norte para a direção do estudo. Todavia, isso não impede que outras categorias possam também surgir *a posteriori*, a partir dos dados que venham a imergir da empiria; ao contrário, deve permitir que isso ocorra.

Com base nesse raciocínio, foi possível identificar os objetivos, finalidades e impasses na implementação do Reuni na UnB, bem como vislumbrar novas possibilidades de ações para a redução da evasão, objetivando uma análise mais aprofundada do objeto da dissertação. Dessa forma, o estudo ora relatado levou em conta a proposta de se imprimir um olhar crítico ao objeto, considerando que a realidade é mutável, dinâmica e, portanto, possível de transformações.

A pesquisa levou em conta a evasão na educação superior como fenômeno complexo e multidimensional, constituído por especificidades em cada uma de suas faces e desdobramentos. Para tanto, trabalhou com o conceito de evasão em suas diversas dimensões: i) evasão de curso; ii) evasão da instituição; iii) evasão do sistema de educação superior. Nesta mesma direção, foram levantadas algumas de suas prováveis causas internas e externas, considerando-se as perspectivas e as peculiaridades do discente.

Importante ressaltar que foram considerados os dados acadêmicos das turmas ingressantes desde o primeiro semestre de 2002 até o segundo semestre de 2011. Não obstante haver acesso semestral, para a análise foi levado em conta a somatória por ano de ingresso, ou seja, a soma das turmas no primeiro e segundo semestres de cada ano. O cálculo da evasão baseou-se na seguinte fórmula:

$$NAE = [(NAMpa - NAApa) - NAFpa]^{30}$$

Na fórmula apresentada, NAE significa número de alunos evadidos; NAMpa é o número total de alunos matriculados por ano (na instituição ou no curso, via todas as formas de ingresso na universidade); NAApa corresponde ao número de alunos ativos por ano; e NAFpa diz respeito ao número de alunos formados por ano.

A base de dados utilizada na análise foi construída a partir de dois bancos de informações extraídos do Sistema de Informação Acadêmica de Graduação (Siga): i) o primeiro contendo elementos sobre índices gerais de todos os cursos, mediante o demonstrativo de evasão de alunos de graduação do período em tela, subdivididos em dois intervalos: 2002-2006 e 2007-2011; ii) o segundo contendo dados individuais para cada um dos quatro cursos estudados.

Antes da apresentação dos índices atinentes aos quatro cursos escolhidos – visto que os dados gerais da UnB já foram apresentados no Capítulo 2 desta dissertação –, é necessário ressaltar breve histórico sobre os cursos noturnos de graduação na UnB, com vistas à melhor

³⁰ Essa fórmula foi desenvolvida pela autora do trabalho, ao longo da realização da pesquisa, considerando-se a metodologia adotada nos estudos do DEG (UnB, 2012a) sobre a evasão na Universidade de Brasília.

inserção do tema e à aquisição de um olhar mais ampliado da questão, além de uma melhor compreensão sobre o assunto.

3.2 Os cursos noturnos na UnB: breve histórico

Preliminarmente, cabe destacar que todos os quatro cursos de licenciatura pesquisados são ofertados no turno noturno.

O documento intitulado Projeto Orgânico dos Cursos Noturnos de Licenciatura (UnB, 1995) foi o fundamento que exibiu, entre diversos outros pontos, a proposta do Projeto Curricular dos Cursos Noturnos de Licenciatura da Universidade de Brasília. Este, por sua vez, encaminhava oficialmente os currículos e deliberações concernentes aos cursos noturnos de licenciatura em Ciências Biológicas, Educação Artística, Física, Língua Portuguesa e Respectiva Literatura, Matemática, Química e Pedagogia para aprovação nos respectivos conselhos superiores da universidade.

O projeto, logo em sua apresentação, informava que, embora a UnB tenha previsto a realização dos cursos noturnos desde seus primórdios, somente em 1988 foram implementados os primeiros cursos neste turno, sendo o caso da Administração e Esquema I, seguido de Arquivologia.

Ainda segundo o referido documento, foi no Consuni realizado em 16/10/1992 que houve a aprovação para que a universidade ofertasse mais sete cursos noturnos, com admissão discente prevista para 1993. A priori, estes cursos tiveram como ponto de partida as versões preliminares das grades curriculares utilizadas no diurno. Após, obtiveram seus planos de cursos desenhados, com novas diretrizes e rumos, a partir de propostas acadêmicas levantadas por um grupo de trabalho que analisou o pleito.

Estiveram nesta equipe de trabalho nomes como Wildson Luiz Pereira dos Santos (atual coordenador do curso de Química aqui estudado – QUI), Antônio Fávero Sobrinho (FE), Maria de Fátima Rodrigues Makiuchi (FIS), Maria Helena da Silva Carneiro (IB), Poliana Maria Alves (IL) e Raquel Carneiro Dorr (MAT), entre outros docentes.

A implementação de cursos noturnos na UnB coaduna-se com a democratização do acesso de diversas camadas sociais, em particular, a dos trabalhadores, que veem neste novo turno de estudo uma possibilidade para terem acesso à educação superior, à tão sonhada

graduação. Além disso, de algum modo, contribui para a quebra de certo elitismo na instituição, ao passo que abarca a meta global proposta no programa em estudo.

No ano em que se iniciou o Reuni (2007), a Universidade de Brasília contava com 15 cursos noturnos (UnB, 2011b), enquanto em 2012 essa instituição contabilizava 31 cursos. Na prática, isto representou um aumento de 106,6% e implicou diretamente o aumento das vagas e respectivas matrículas no período para o referido turno. Nesta direção, um dos gestores da universidade entrevistados para esta pesquisa assim se pronunciou:

[...] a UnB é uma universidade diurna, notadamente, em cursos de grande demanda, que eram cursos caracteristicamente acessíveis apenas a uma classe social que pode ter disponibilidade de renda para poder atender às exigências do curso (não ter que trabalhar, assim por diante). Assim, criar cursos noturnos é ponto primordial, levando em conta um segmento social que não tinha acesso à universidade pública, só à [instituição] particular, lembre-se que ainda não tínhamos o Prouni como um conceito que também favoreceu o acesso de trabalhadores e seus filhos à universidade. (GESTOR I, informação verbal)

3.2.1 O curso de Licenciatura em Física

O Instituto Central de Física teve suas atividades iniciadas em 1964, e seu primeiro coordenador foi Roberto A. Salmeron, que, além dessa função, também assumiu a de coordenador geral dos Institutos Centrais de Ciências e Tecnologia.

Iniciei o Instituto Central de Física em janeiro de 1964. Como já disse, acumulava as funções de coordenador desse Instituto e a de coordenador-geral dos Institutos Centrais de Ciência e Tecnologia. Pouco tempo depois começou a trabalhar no Instituto Diogo Craveiro Pereira da Silva, engenheiro eletrônico formado pela Escola Politécnica da USP, que participou dos cursos de Física e da instalação de instrumentos de pesquisa. Em fevereiro de 1965 chegou à universidade o casal Jayme Tiomno e Elisa Frota Pessoa, ambos professores na Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras da antiga Universidade do Brasil e no Centro Brasileiro de Pesquisa Físicas no Rio de Janeiro. Com o volume de trabalho e as responsabilidades aumentando, sugeri ao reitor que passasse a coordenação do Instituto de Física a Jayme Tiomno e continuei com o cargo de coordenador-geral dos vários institutos. (SALMERON, 2007, p. 149-150)

O curso de Física da UnB foi um dos precursores na instituição e ofertava, à época da coleta dos dados (1º semestre de 2013), três habilitações: Bacharelado em Física, Licenciatura

Plena e Física Computacional, sendo esta última uma área que contempla a programação de computadores e suas nuances, além de incluir diversos cálculos numéricos. O Bacharelado é voltado para a formação de pesquisadores; e a Licenciatura, para a formação de docentes para atuar no ensino médio ou em outros cursos em geral. O campo de pesquisa para os profissionais da área é muito amplo e se apresenta de forma multidisciplinar.

Entre as disciplinas que compõem o currículo do curso Licenciatura em Física – Noturno – opção 1147 – aprovado no CEPE, em sua 269ª reunião, realizada em 10/11/1995, estão, por exemplo, aquelas que possuem o nome genérico de Cálculos (Cálculo 1, Cálculo 2 etc.), Didática, Equações Diferenciais, Física Geral 1 a 4, Física Moderna, Física Térmica, Fundamentos, Desenvolvimento e Aprendizagem. Além destas, citam-se também Física Experimental, Química, Mecânica Clássica, Método de Ensino de Física, Organização da Educação Brasileira, Física Atômica, Física Nuclear e Física dos Sólidos, Introdução à Álgebra Linear, Álgebra, Métodos Matemáticos, entre outras. De forma geral, é um currículo denso, extenso e que envolve inúmeros cálculos matemáticos. O referido curso destaca-se de forma negativa como um daqueles que possui maior índice de evasão na UnB (UnB, 2012a).

Para o transcurso de 2002-2006, a média geral de evasão concernente ao curso de Física, delineado por forma de ingresso foi de 60,9% registrando o pico de 65,8% proveniente do Programa de Avaliação Seriada (PAS), seguido da Transferência Obrigatória que registrou o índice de 64,2% (UnB, 2012a). Grosso modo, os índices são bastante elevados, conforme pode ser efetivamente observado no quadro 3, apresentado mais adiante. Quanto à essa questão, um estudo efetuado pelo Grupo do Programa de Educação Tutoria da Física (UnB, 2008) assim se pronuncia:

Note-se que poucos alunos concluíram o curso nos últimos 4 anos, o que é natural, já que o mesmo tem duração esperada de 4 anos. Os poucos que logram esse objetivo o fazem por terem sido admitidos pela segunda vez, com aproveitamento dos créditos anteriormente obtidos, ou por terem dupla opção. Verifica-se que evasões entre 60% e 80% são comuns. Entre as habilitações, o bacharelado em Física Computacional é a que apresenta maiores índices. Apesar de que não se lamentam somente aqui na Universidade de Brasília taxas de evasão elevadas em cursos de Física, esses valores são os principais motivadores para o presente estudo, ainda mais que o nosso curso está entre os piores da UnB, com 63,6%. (UnB, 2008, p. 5)

Forma de Ingresso	Total ingressos	Total evadidos	%
Acordo cultural	0	0	0,0%
Convênio	0	0	0,0%

Cortesia	0	0	0,0%
Diploma de curso superior	0	0	0,0%
Dupla habilitação	0	0	0,0%
Duplo curso	0	0	0,0%
Mudança de curso	9	4	44,4%
Mudança de habilitação	0	0	0,0%
PAS	82	54	65,8%
Registro de habilitação	0	0	0,0%
Transferência facultativa	6	2	33,3%
Transferência obrigatória	14	9	64,2%
Vestibular	245	148	60,4%
Total	356	217	60,9%

Quadro 3 – Perfil de evasão por forma de ingresso 2002-2006: curso de Física na UnB.

Fonte: UnB, 2012a.

Por sua vez, no transcurso de 2007-2011, a média geral de evasão referente ao curso de Física, delineado por forma de ingresso, foi de 57,4%, registrando o ápice de 80% proveniente das transferências facultativas, seguido dos índices do PAS, os quais registraram o pico de 75,4%. Deste modo, embora tenha havido uma queda de aproximadamente 3,5% no índice geral, em comparação com o período anterior, os índices ainda são bastante altos, conforme pode ser observado no quadro 4:

Forma de Ingresso	Total ingressos	Total evadidos	%
Acordo cultural	0	0	0,0%
Convênio	0	0	0,0%
Cortesia	0	0	0,0%
Diploma de curso superior	0	0	0,0%
Dupla habilitação	0	0	0,0%
Duplo Curso	0	0	0,0%
Mudança de curso	4	0	0,0%
Mudança de habilitação	0	0	0,0%
PAS	65	49	75,4%
Registro de habilitação	3	0	0,0%
Transferência facultativa	5	4	80,0%
Transferência obrigatória	6	4	66,6%
Vestibular	260	140	53,8%
Total	343	197	57,4%

Quadro 4 – Perfil de evasão por forma de ingresso 2007-2011: curso de Física na UnB

Fonte: UnB/Sigra – acesso em 07/07/2013.

Ao analisar o contexto da evasão na Física, um dos gestores apresenta a gravidade do problema da evasão nesta área, não somente do ponto de vista nacional, mas, sobretudo,

internacional. Para tanto, defende a premissa de que se trata de curso com elevada dificuldade acadêmica, composto por disciplinas que são responsáveis por alto índice de reprovação, como ocorre com as disciplinas básicas de Matemática, Química ou Física, como os Cálculos.

A evasão no curso de Física não é só um problema da UnB e nem nacional, é uma questão mundial. Ele é um curso que tem essa característica, pois é um curso muito difícil [...] ele exige muito dos seus alunos e oferece menos perspectiva profissional do que cursos tradicionais como o de Direito, Engenharia, Medicina etc. Assim, só pela concepção, o aluno já tem a desmotivação inicial. Deste modo, o discente que entra na Física tem que estar realmente apaixonado pela ciência, convicto de que vai seguir a carreira acadêmica e ter todas as condições de aprendizado para que isso se concretize. Trata-se de um problema geral, digo isto porque o índice de evasão aqui na UnB não é um número nosso apenas. É um número que se repete nas grandes instituições, [...] na USP, 20 anos atrás, nós tínhamos 30% dos alunos passando na Física 1 e 40% passando em Cálculo 1. É um problema que continua. (GESTOR VII, informação verbal)

Para fortalecer essa análise, ressalta-se que os estudos da Comissão sobre a evasão, em seu demonstrativo da subárea das Ciências Exatas e da Terra, já apresentavam o percentual de 69,8% de evasão para a área como um todo (BRASIL, 1997).

O quadro 5 enfatiza as diversas formas de saídas dos discentes que ingressam na universidade. Entre essas formas, destacam-se: desligamento voluntário, desligamento abandono, não cumpriu condição (ou não cumprimento das condições regimentais) e outros que se concretizam como formas de evasão que ocorrem com bastante frequência no curso de Física, como atestam os dados a seguir.

Ano	Desligamento Voluntário	Desligamento Abandono	Não cumpriu condição	Outros
2002	16,6%	23,8%	57,1%	2,3%
2003	16,2%	21,6%	54,0%	8,1%
2004	30,0%	25,0%	32,5%	12,5%
2005	14,9%	22,4%	48,9%	14,2%
2006	18,3%	22,4%	40,8%	18,3%
2007	13,7%	11,0%	31,5%	43,8%
2008	6,8%	10,8%	25,7%	43,3%
2009	4,4%	8,8%	26,5%	60,3%
2010	1,6%	12,9%	33,9%	51,6%
2011	0,0%	9,1%	31,8%	59,1%

Quadro 5 – Evolução da evasão por tipo de saída: curso de Física na UnB.

Fonte: UnB/Sigra – acesso em 07/07/2013.

As considerações finais do relatório do Grupo Petiano da Física revelam um olhar interessante sobre a evasão, com a qual a análise desta dissertação compartilha e às quais recorre visando melhor explicitar a questão.

Sempre e em qualquer curso existirá evasão. Afinal, a primeira escolha feita pelo aluno nem sempre traduz seu desejo ou vocação verdadeira. Contudo, alunos e instituto podem se unir e tomar medidas (muitas delas sugeridas pelos próprios alunos) para que os estudantes sejam mais bem acolhidos e envolvidos com a realidade do curso de forma mais efetiva e para que o curso e a Universidade formem profissionais não só competentes, mas satisfeitos com sua escolha de profissão. (UnB, 2008, p. 87)

3.2.2 O curso de Licenciatura em Língua Portuguesa e Respectiva Literatura

A história do Instituto de Letras (IL) está intrinsecamente ligada à gênese da fundação da UnB, visto que ofertou um dos primeiros cursos dessa instituição e do qual um dos coordenadores iniciais foi Ciro Versiani dos Anjos. Em sua proposta inicial lhe cabia, entre outras atribuições, ministrar cursos básicos de ciências, letras e artes.

Assim, no transcurso de 1962 a 1976, o IL fora intitulado Instituto Central de Letras (ICL) e sofreu total influência do curso tronco de letras brasileiras, sendo:

[...] coordenado pelo filólogo Mário Pereira de Souza Lima, um dos pioneiros, entre nós, dos estudos sérios de nossa língua e de literaturas brasileira e portuguesa, professor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, desde os primeiros anos após a sua fundação, onde se aposentou antes de ir para a Universidade de Brasília [...] seus ensinamentos eram impregnados de filosofia e de humanismo, nunca perdendo a oportunidade de insistir sobre a responsabilidade social. (SALMERON, 2007, p.117)

No período entre 1976 e 1979, o IL passou a chamar-se Instituto de Expressão e Comunicação, cujo diretor fora Lytton Leite Guimarães, seguido de Moysés Jacob Mandel, Aida Blatar, Moysés Jacob Mandel e Augustinus Staub. Em março de 1990, seu nome foi novamente alterado para Instituto de Letras, cuja diretora foi Diana Bernardes, seguida por Stella Maris Bortoni-Ricardo, Henryk Siewiweski (dois mandatos) e Maria Luisa Ortiz Alvarez, que em 2013 estará finalizando seu segundo mandato.

O IL é composto pelos Departamentos de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET); Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP) e de Teoria Literárias e Literaturas (TEL), que são responsáveis pela oferta de cursos de graduação diurno e noturno. No período diurno, destacam-se: Licenciatura em Português e Respectiva Literatura, Licenciatura em Francês e Respectiva Literatura, Licenciatura em Inglês e Respectiva Literatura, Licenciatura em Língua e Literatura Japonesa, Licenciatura em Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana, Bacharelado em Português e Respectiva Literatura, Bacharelado em Francês e Respectiva Literatura, Licenciatura em Português do Brasil como Segunda Língua, Bacharelado em Tradução Francês, Bacharelado em Tradução Inglês, Bacharelado em Tradução Espanhol, Bacharelado em Língua Estrangeira Aplicada (criado no 2º/2010 pelo projeto Reuni). No período noturno, o IL oferece Licenciaturas em Espanhol, Japonês e Português e Respectivas Literaturas e o Bacharelado em Tradução – Espanhol (criado no 2º/2009, via Reuni).

De acordo com dados fornecidos pelo próprio IL (informação verbal), no transcurso de 2002 a 2012, foram graduados 2.886 profissionais nas 14 habilitações dos cursos de Letras e Tradução. Esse total de graduados configura 7,4% dos 38.8867 alunos formados pela universidade, no referido período.

Importante ressaltar, ainda, que o referido Instituto destaca-se por desenvolver ações importantes na área de extensão e de pós-graduação, sendo pioneiro no país ao inaugurar o primeiro curso de Mestrado em Linguística no Brasil, em 1963.

A formação acadêmica do discente da área de Letras é ofertada de forma ampla e aprofundada dos conteúdos específicos, os quais se subdividem em três grandes áreas: formação em teoria e análise linguística; formação em língua portuguesa ou na língua estrangeira escolhida; formação em teoria literária e na literatura específica da habilitação. Os futuros docentes também são capacitados na área pedagógica, mediante o estudo da gramática da língua escolhida para o curso, bem como outras disciplinas: linguística (com vistas à compreensão da formação da língua e suas nuances), literatura e teoria crítica dos textos, além dos conhecimentos da área didática (as licenciaturas).

O futuro professor formado em letras deverá ser apto a lidar, de maneira crítica, com o universo das linguagens, em particular a verbal, no contexto oral e escrito, entre outros aspectos. Tais elementos fazem parte do perfil profissional, por exemplo, do curso Noturno de Licenciatura em Língua Portuguesa e Respectiva Literatura – Noturno – opção 4146 – objeto de análise desta dissertação.

O curso em destaque foi aprovado pela Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão nº 118/95, assinada pelo então Reitor João Cláudio Todorov, em sua 269ª reunião, realizada em 10/11/1995. No sumário do seu projeto curricular, destacaram-se os seguintes tópicos: i) elenco de disciplinas; ii) fluxo do curso; iii) equivalência entre o currículo mínimo e o currículo pleno; iv) cadeia de pré-requisitos; v) ementas de disciplinas obrigatórias e optativas; e vi) fichas de criação de disciplinas.

Entre as disciplinas obrigatórias realçavam-se as de formação psicopedagógica, sob responsabilidade do Instituto de Psicologia (IP) e da Faculdade de Educação (FE) – Introdução à Linguística; Prática de Textos; Introdução à Teoria Literária; Fonética e Fonologia; Latim I e II; Morfologia; Didática Fundamental; Sintaxe Geral; Literatura Brasileira, Barroco/Arcadismo; Laboratório de Redação para o Ensino Fundamental e Médio, Projeto de Curso, entre outras. Além dessas disciplinas, há outras optativas e de módulo livre.

Alguns dos pressupostos básicos que nortearam a criação do referido curso, conforme seu Projeto Pedagógico do Curso (PPC), foram:

- a) centralização da formação do professor na realidade socioeconômica e cultural do país, de modo que o processo acadêmico a ser desenvolvido venha a fomentar para que o docente atenda às necessidades requeridas pelo contexto educacional no qual se insira;
- b) qualificação de docentes capazes de repensar o universo de ensino da língua portuguesa e de sua literatura, tendo como objetivo principal o ensino público brasileiro;
- c) desenvolvimento de uma política educacional que leve em conta a prática da linguagem e suas diversas variedades, sem perder de vista a língua culta, sua correção e adequação à ascensão sociolinguística do aluno;
- d) aglutinação do futuro docente à teoria e à prática da aprendizagem e do ensino da língua do país capaz de assegurar a aquisição do saber e a competência para ensinar;
- e) integração das funções da universidade de ensino, pesquisa e extensão que pressupõem o envolvimento do professor, em processo de formação, com a produção do conhecimento, cujo objetivo maior é propiciar melhores condições de vida à comunidade.

Na prática e do ponto de vista da democratização do acesso, a criação desse curso no expediente noturno foi de extrema importância para a comunidade acadêmica e, sobretudo, contribuiu para o fortalecimento de melhores condições de acesso ao estudante trabalhador. Entre as diversas dificuldades iniciais apresentadas à época de sua criação, enfatizaram-se: (i) a demanda de recursos materiais e humanos adicionais os quais a UnB não possuía, por exemplo, a ampliação do quadro de servidores docentes e técnico-administrativos; (ii) a

provisão de iluminação e de segurança para o *campus*, entre outros problemas que, infelizmente, permanecem atuais.

Superadas estas questões, o curso de Letras, assim como outros da UnB, apresenta problemas que merecem destaque: a principal delas é a questão da evasão. Isto porque para o transcurso de 2002-2006, sua média foi de 46,4%, o que, sem dúvida, é um índice expressivo, que pode ser visualizado no quadro a seguir.

Forma de Ingresso	Total ingressos	Total evadidos	%
Acordo cultural	0	0	0,0%
Convênio	0	0	0,0%
Cortesia	0	0	0,0%
Diploma de curso superior	0	0	0,0%
Dupla habilitação	162	95	58,6%
Duplo curso	0	0	0,0%
Mudança de curso	4	0	0,0%
Mudança de habilitação	19	4	21,0%
PAS	80	24	30,0%
Registro de habilitação	0	0	0,0%
Transferência facultativa	14	2	14,2%
Transferência obrigatória	24	14	58,3%
Vestibular	242	114	47,1%
Total	545	253	46,4%

Quadro 6 – Perfil da evasão por forma de ingresso 2002-2006: curso de Letras na UnB.

Fonte: UnB, 2012a.

Já para o período entre 2007 e 2011, correspondente à efetiva implementação do Reuni e, por conseguinte, de políticas que objetivaram a redução da evasão na UnB, tem-se a média de 37,9%, percentual que revela uma redução de 8,4%, como mostrado a seguir.

Forma de Ingresso	Total ingressos	Total evadidos	%
Acordo cultural	0	0	0,0%
Convênio	0	0	0,0%
Cortesia	1	0	0,0%
Diploma de curso superior	5	0	0,0%
Dupla habilitação	122	58	47,5%
Duplo curso	0	0	0,0%
Mudança de curso	7	2	28,5%
Mudança de habilitação	8	3	37,5%
PAS	72	26	36,1%

Registro de habilitação	0	0	0,0%
Transferência facultativa	25	3	12,0%
Transferência obrigatória	13	2	15,3%
Vestibular	292	113	38,7%
Total	545	207	37,9%

Quadro 7 – Perfil da evasão por forma de ingresso 2007-2011: curso de Letras na UnB

Fonte: UnB/Sigra – acesso em 07/07/2013.

No tocante às formas da saída do curso de Letras em estudo, o desligamento voluntário obteve baixos índices, ficando os percentuais mais elevados, em grande parte, a cargo das diversas outras formas de saída da universidade, conforme informado no quadro 8.

Ano	Desligamento Voluntário	Desligamento Abandono	Não cumpriu condição	Outros
2002	2,3%	19,7%	22,0%	56,0%
2003	10,3%	15,5%	15,5%	58,7%
2004	6,8%	18,6%	22,0%	52,6%
2005	2,0%	19,6%	20,6%	42,2%
2006	5,6%	14,4%	21,1%	39,8%
2007	4,3%	20,5%	18,8%	56,4%
2008	2,3%	20,9%	18,6%	58,2%
2009	2,9%	17,5%	10,7%	68,9%
2010	0,8%	11,0%	8,7%	20,5%
2011	0,9%	6,3%	6,3%	86,5%

Quadro 8 – Evolução da evasão por tipo de saída: curso de Letras na UnB.

Fonte: UnB/Sigra – acesso em 07/07/2013.

A análise dos dados da evasão nesse curso, referentes aos períodos 2002-2006 e 2007-2011, em comparação com os dados nacionais fornecidos nos estudos no MEC, que contabilizou a média de 50,3% (BRASIL, 1997), leva a uma importante constatação. Tal revelação diz respeito ao fato de que é possível inferir que os índices locais, embora um pouco mais baixos, seguem os padrões brasileiros; portanto, registram-se como altos percentuais de evasão.

3.2.3 O curso de Licenciatura em Matemática

Em sua gênese, a UnB começou suas atividades com as áreas de Artes, Letras e Ciências Humanas em 1962. O ano de 1965 foi marcado pela criação da área de Ciências Exatas e Biológicas, em particular, com os cursos de Engenharia, Física, Geologia, Matemática e Química.

A respeito dos primeiros passos do instituto que abarcou os cursos dessa segunda área, Salmeron se pronuncia:

O coordenador do Instituto Central de Matemática era Elon Lages Lima, que desempenhou papel relevante no desenvolvimento da matemática brasileira nos últimos trinta anos. Interessado desde jovem pela pesquisa e pelo ensino, foi um dos cientistas atraídos pela idéia de se fazer uma universidade nova no país... Como aconteceu com colegas dos demais institutos da UnB, os matemáticos não tiveram tempo para consolidar um programa de investigação em menos de dois anos. Havia a atividade normal de seminários, importante para os estudantes de pós-graduação; várias teses foram iniciadas e duas dissertações de mestrado chegaram a ser concluídas. Devemo-nos lembrar de que, em 1964, pesquisa em matemática era incipiente no Brasil. (SALMERON, 2007, p. 138-139)

No ano de 1968, a UnB contava com a área de Ciências Exatas subdividida em Instituto Central de Física, Geociências, Matemática, Química e Faculdade de Tecnologia. Particularmente, o Instituto de Ciências Exatas (IE) foi criado em 1970, formado pelos Departamentos de Física, Geociências, Matemática e Química.

Já em 1974, foi fundado o Departamento de Estatística desse último instituto. Em razão de diversas mudanças na UnB, houve o desmembramento de seus departamentos, de modo que surgiram o Instituto de Física (IF), o Instituto de Geociências (IG), o Instituto de Química (IQ) e um novo departamento, o de Ciência da Computação (CIC). Atualmente, o IE é composto pelo Departamento de Matemática (MAT), Ciência da Computação (CIC) e Estatística (EST).

Desta forma, em suas instalações são oferecidos, em nível de graduação, os cursos diurnos de Bacharelado e Licenciatura em Matemática, Bacharelado em Estatística e em Ciência da Computação e os cursos noturnos de Licenciatura em Informática e em Matemática. Em nível de pós-graduação, são ofertados o curso de Doutorado em Matemática e os cursos de Mestrado em Matemática, Estatística e Ciência da Computação. Importante ressaltar, ainda, que é de inteira responsabilidade do IE a oferta de disciplinas básicas de

graduação (de serviço) na sua área de atuação aos alunos matriculados em grande parte das demais unidades acadêmicas da UnB.

No âmbito desta pesquisa, enfatiza-se o curso de Licenciatura em Matemática Noturno – opção 1368 –, que oferece por intermédio do PAS, do Vestibular, da Transferência Facultativa, da Transferência Obrigatória, entre outras formas de ingresso, semestralmente, 32 vagas para a habilitação. De forma geral, o objetivo geral do curso é formar docentes de Matemática para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, através de uma ação conjunta entre o IE, a FE e o Instituto de Psicologia.

O pressuposto fundamental do referido curso é fornecer aos licenciados uma sólida formação matemática, além de adequados conhecimentos psicopedagógicos e socioculturais. Essa formação é voltada para a integração entre a instrução científica, o desenvolvimento intelectual e o aprimoramento dos elementos cognitivos e socioculturais na formação dos futuros docentes. Entre as inúmeras atividades do curso, citam-se: sólida formação matemática, formação em áreas científicas afins, qualificação em conteúdos matemáticos programáticos da educação básica, formação pedagógica, formação em tecnologias da educação e estágios.

A carga horária total do curso é 2.820 horas (conforme descrito em seu PPC) distribuídas em 405 horas práticas, 420 horas de estágio supervisionado, 1.920 horas obrigatórias e demais horas como módulo livre e/ou optativas. Constam, ainda, do currículo atividades de extensão, participação em eventos, seminários, cursos e palestras, atividades complementares, como o Programa de Educação Tutoria (PET), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), monitorias, entre outras.

Entre as características previstas para o egresso desse curso, segundo seu projeto político pedagógico, estão:

- a) adquirir sólida formação em conhecimentos específicos para realizar uma prática educativa de ensino em matemática de qualidade, tendo ciência da importância do docente no processo de aprendizagem do discente e do papel social do educador;
- b) compreender as áreas de conhecimento que serão objeto de sua atuação pedagógica, os contextos e as temáticas do currículo escolar para planejar, organizar, gerir e avaliar situações didáticas e projetos de ensino eficazes para o contexto escolar;
- c) administrar a relação entre o saber científico e a dimensão cultural, social, histórica, política e econômica da educação necessária ao desenvolvimento das pessoas, da sociedade e na edificação da cidadania;

- d) estar apto a articular de forma conjunta conteúdos, métodos, objetivos, recursos e estratégias de ensino que contribuam no desenvolvimento de raciocínio lógico, da imaginação, da criatividade e da capacidade de abstração do aluno;
- e) promover atividades de ensino centradas na aprendizagem do saber matemático mediante articulações entre conceitos, linguagens e representações e em função do nível cognitivo dos alunos, respeitando a sua formação pessoal, social e cultural;
- f) efetuar pesquisa e avaliação da própria prática docente, entre outras.

Ainda segundo o Projeto Pedagógico do Curso, as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática para o egresso são:

- pautar-se por princípios da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade, para atuação como profissionais e como cidadãos;
- orientar suas escolhas e decisões metodológicas e didáticas por valores democráticos e por pressupostos epistemológicos coerentes;
- reconhecer e respeitar a diversidade manifestada pelos seus alunos, em seus aspectos sociais, culturais e físicos, detectando e combatendo todas as formas de discriminação;
- zelar pela dignidade profissional e pela qualidade do trabalho escolar sob sua responsabilidade.

O limite mínimo de permanência no curso é de 8 semestres e o máximo de 14; Entre algumas de suas disciplinas apresentam-se: Cálculo 1, 2 e 3, Geometria Analítica para Matemática, Introdução à Ciência da Computação, Organização da Educação Brasileira, Introdução à Álgebra Linear, Física 1 e 2, Física Experimental 1, Teoria dos Números, Aprendizagem no Ensino, Álgebra 1 e 2, Geometria 1 e 2, Didática Fundamental, Álgebra para o Ensino 1 e 2, Cálculo de Probabilidade, Regência 1 e 2, Análise 1, entre outras. Infelizmente, parte dessas disciplinas configura-se como aquelas que possuem os maiores índices de reprovação e/ou evasão no contexto da universidade.

Quanto aos índices de evasão do referido curso, para o período entre 2002 e 2006, tem-se o percentual de 63,2%, com especial atenção para os discentes via vestibular, cujo valor segue o índice do curso, superior a 60%. A mesma realidade é observada em relação aos estudantes provenientes do PAS, o que pode ser visualizado no próximo quadro.

Forma de Ingresso	Total ingressos	Total evadidos	%
Acordo cultural	0	0	0,0%
Convênio	1	1	100,0%
Cortesia	0	0	0,0%
Diploma de curso superior	0	0	0,0%
Dupla habilitação	0	0	0,0%
Duplo curso	0	0	0,0%
Mudança de curso	1	0	0,0%
Mudança de habilitação	0	0	0,0%
PAS	89	54	60,6%
Registro de habilitação	0	0	0,0%
Transferência facultativa	3	2	66,6%
Transferência obrigatória	34	27	79,4%
Vestibular	242	150	61,9%
Total	370	234	63,2%

Quadro 9 – Perfil da evasão por forma de ingresso 200-2006: curso de Matemática na UnB.

Fonte: UnB, 2012a.

Por sua vez, os dados levantados para o transcurso de 2007-2011 dão conta de que a média foi de 65,2% de evasão. Se for levado em consideração que foi justamente nesse período em que ocorreu a política do Reuni quanto à redução de evasão e que o curso de Matemática foi um dos que participaram, por exemplo, do programa de Bolsas Reuni de Tutoria³¹. É possível afirmar que, não obstante o conjunto de estratégias, além de não reduzir a evasão, os índices ampliaram-se, o que é ilustrado no quadro 10.

Forma de Ingresso	Total ingressos	Total evadidos	%
Acordo cultural	0	0	0,0%
Convênio	0	0	0,0%
Cortesia	0	0	0,0%
Diploma de curso superior	0	0	0,0%
Dupla habilitação	0	0	0,0%
Duplo curso	0	0	0,0%
Mudança de curso	0	0	0,0%
Mudança de habilitação	0	0	0,0%
PAS	58	38	65,7%

³¹ Programa que previa o pagamento de bolsas a alunos (tutores) que atenderiam exclusivamente às demandas das áreas de Física, Matemática e Química e que, entre outros objetivos, previa melhorar os índices de rendimento de estudantes, reduzir a reprovação nas disciplinas básicas, diminuir o tempo de permanência e a evasão estudantil, bem como incentivar práticas pedagógicas inovadoras no curso de Matemática, neste caso específico (FUB, 2008).

Registro de habilitação	2	0	0,0%
Transferência facultativa	1	1	100,0%
Transferência obrigatória	19	16	84,2%
Vestibular	268	172	64,1%
Total	348	227	65,2%

Quadro 10 – Perfil da evasão por forma de ingresso 2007 – 2011: curso de Matemática

Fonte: UnB/Sigra – acesso em 07/07/2013.

Ao analisar os dados da evasão no curso de Matemática, referentes aos períodos de 2002-2006 e 2007-2011, em comparação com os dados nacionais consolidados nos estudos no MEC, que contabilizou a média de 64,3% (BRASIL, 1997, p. 121), infere-se que os índices da UnB, não obstante serem altíssimos, conseguem superar os padrões brasileiros. Com efeito, por si só, isto se destaca como uma questão relevante que requer total atenção por parte do Instituto ao qual o curso está vinculado, sobretudo se levado em consideração que, com maior ênfase a partir do Reuni, há entradas primárias e secundárias para o preenchimento das vagas ociosas. Também é importante considerar as inúmeras bolsas de tutoria destinadas à área, via o referido Programa, mas ainda assim o problema persiste.

A análise da evolução da evasão por tipo de saída ilustra que houve uma queda abrupta nos índices quanto ao desligamento voluntário. Isto aconteceu, ao contrário, por exemplo, da modalidade “outros modos de desligamento”, que, ao longo do período, teve elevado crescimento, quase que em relação inversamente proporcional, tendência explicitada no quadro 11.

Ano	Desligamento Voluntário	Desligamento Abandono	Não cumpriu condição	Outros
2002	21,2%	27,6%	44,6%	6,3%
2003	20,0%	13,3%	60,0%	6,6%
2004	24,0%	28,0%	42,0%	6,0%
2005	18,1%	25,0%	47,7%	9,0%
2006	22,9%	10,4%	58,3%	8,3%
2007	8,6%	7,1%	41,4%	42,9%
2008	2,9%	22,9%	30,0%	44,2%
2009	4,4%	17,6%	20,6%	57,4%
2010	2,9%	21,4%	25,7%	50,0%
2011	2,6%	10,4%	31,2%	55,8%

Quadro 11 – Evolução da evasão por tipo de saída: curso de Matemática na UnB.

Fonte: UnB/Sigra – acesso em 07/07/2013.

3.2.4 O curso de Licenciatura em Química

A formação do Instituto Central de Química sofreu profunda influência de seu coordenador Otto Richard Gottlieb, um dos maiores cientistas brasileiros, cujos trabalhos alcançaram reconhecimento internacional. Seus estudos sobre química de substâncias naturais, em particular a flora amazônica, renderam-lhe diversas contribuições de equipamentos dos governos da Alemanha e da Grã-Bretanha.

Assim, em 1965, somente um ano e meio depois do início das atividades, foram apresentados num congresso dez trabalhos realizados na UnB com a participação dos instrutores. Essa produção foi possível também porque os jovens que aspiravam a fazer um doutoramento ou um mestrado tinham boa formação, o que permitia, ao mesmo tempo, cursos de pós-graduação de alto nível e progressos rápidos. Várias teses tinham sido iniciadas. (SALMERON, 2007, p. 140)

O Instituto de Química (IQ) oferece duas habilitações: Licenciatura, no período noturno, e Bacharelado, durante o dia. Ambas formam especialistas de alto nível, capazes de atuarem em pesquisas específicas. Um dos diferenciais da UnB é que há uma área exclusiva para Ensino e Tecnologia dentro do IQ. Considerado Centro de Excelência pelo CNPq desde 1975, o Instituto é um dos que contribui com o maior número de pedidos de patente feitos pela universidade.

Os discentes têm à disposição sete laboratórios de ensino, além de um interdisciplinar. Há também o laboratório de informática para a graduação, com a Central Analítica de Química (CAIQ), que realiza análises e controle de qualidade de substâncias e materiais, como alimentos, cosméticos e combustíveis. Destaca-se, ainda, o espaço pedagógico da Fábrica-Escola de Química (FESQ), que permite aos alunos aplicar conhecimentos e praticar a extensão universitária. Outra unidade, voltada especialmente para a licenciatura, é o laboratório de pesquisas em ensino de Química, que visa capacitar para a intervenção na prática e na metodologia do contexto escolar, para formar cidadãos conscientes na área científica, tecnológica e ambiental.

Sobre o sistema de graduação no IQ, segue o perfil de trabalho adotado em sua gênese, relatado por um de seus maiores químicos e docente, Otton Richard Gottlieb:

Eu dava química orgânica no curso básico, reunindo todos os alunos numa aula tipo conferência no auditório Dois Candangos, para só em seguida

dividir a turma em grupo de vinte alunos para as chamadas aulas tutoriais. Os tutores eram os alunos de pós-graduação, que atendiam a perguntas, propunham problemas e esmiuçavam a matéria quando necessário. Até hoje considero esse sistema tutorial altamente eficiente, primeiro porque reduz as explicações formais com giz e quadro-negro, a matéria que de qualquer forma já consta em livros; segundo, porque permite ao aluno maior contato com um professor; e terceiro, porque fornece aos jovens pós-graduandos-professores o melhor treino do mundo por meio do contato direto com uma pessoa de sua própria geração, ansiosa por saber. Não fui capaz de introduzir esse sistema em outras universidades, por falta de um número adequado de salas de aula que ele exige. (SALMERON, 2007, p. 142)

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso, o perfil do profissional a ser formado é um educador comprometido com a função social de educar, mediante as seguintes capacidades:

- a) compreender os conceitos fundamentais da Química, em especial os que estruturam o objeto de estudo do ensino fundamental e médio;
- b) estar apto a buscar a contínua atualização de seus conhecimentos em Química e áreas afins;
- c) conhecer a área de atuação da Química e dos seus profissionais para que possa ter ciência dos temas básicos relativos a essa Ciência;
- d) aglutinar os conceitos teórico-práticos para efetuar com eficiência experimentos em laboratórios de ensino;
- e) visualizar de modo crítico o papel social da Ciência, a sua natureza epistemológica, compreendendo o seu processo sócio-histórico de construção;
- f) compreender e analisar de modo crítico os aspectos sociais, tecnológicos, ambientais, políticos e éticos, relacionados às aplicações da Química na sociedade;
- g) possuir um olhar crítico do papel da educação nos seus aspectos filosóficos e sociais, compreendendo as principais características das várias vertentes da Filosofia, Sociologia e Educação;
- h) ter ciência dos problemas da educação brasileira, a partir da análise de áreas como a História da Educação Brasileira e a Legislação Educacional;
- i) conhecer a realidade escolar do ensino público e particular do Distrito Federal, nos seus mais diversos âmbitos, o funcionamento e administração e os aspectos específicos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem de Química, estando apto a diferenciar o papel social das escolas públicas e particulares, entre outras que não serão aqui relatadas.

Entre os pressupostos básicos do currículo estão: i) a edificação de um projeto que estivesse comprometido com a formação de profissionais críticos e conscientes de suas funções sociais enquanto cidadão brasileiro; ii) a perspectiva de atender à demanda e carência nesta

área de atuação; iii) ocupar os espaços e tempo ociosos da UnB; vi) consolidar uma formação sólida embasada em seu contexto real e no âmbito da pesquisa, conforme o PPC do curso.

Um dos destaques interessantes do Projeto Pedagógico do Curso de Química é que, além de prever a prática pedagógica como modelo para a prática futura, defende a ideia do construtivismo³² como proposta pedagógica. Para isto, adota princípios epistemológicos relacionados à Filosofia da Ciência, com vistas a compreender as dificuldades de aprendizagem dos alunos, que estão relacionadas aos mais diversos obstáculos, mediante estudos sobre as diversas teorias cognitivas. Além disso, prevê a formação em Ciência-Tecnologia-Sociedade, o que vem ao encontro, por exemplo, das ideias apresentadas via Ciências sem Fronteiras e Pronatec, qual seja: a visão do educando inserido no universo do trabalho e a visualização de temas como fatores socioeconômicos, políticos, tecnológicos e históricos.

Entre as disciplinas previstas no currículo do curso em análise Licenciatura em Química – Noturno – opção 1503 – apresentam-se: Fundamentos da Química Orgânica, Química de Elementos Representativos, Fundamentos de Química Analítica, Análise Química Quantitativa, Introdução ao Estudo de Química. Química de Coordenação. Acrescenta-se também Laboratório de Química Orgânica, Equilíbrio Químico e Soluções, Introdução à Tecnologia Química, Fundamentos de Análise Instrumental, Laboratório de Físico-Química, Matemática 1 e 2, Cálculos, Física para Química, Físicas Experimentais, Fundamentos da Mineralogia, Cristalografia Estrutural, Introdução a Espectros Orgânico, Laboratório de Química Orgânica, Desenvolvimento Psicológico e Ensino, entre diversas outras de módulo optativo e livre. Percebe-se, claramente, que é um currículo denso que abarca inúmeras disciplinas com cálculos numéricos. O curso é marcado, sobretudo, por elevados índices de evasão (UnB, 2012a).

Nesta direção e do ponto de vista da análise sobre os dados de evasão, tem-se que o curso em questão (assim como o de Física, Letras e Matemática, também investigados neste estudo) destaca-se negativamente como um daqueles que está na ponta quanto aos elevados percentuais. Ele alcançou índices da ordem de 58,4% no transcurso de 2002-2006, destacando-se o ápice de 62,7% via PAS, seguido do duplo curso 60,6% e do vestibular ao registrar o indicador de 59,5%, conforme demonstrado no quadro 12.

³² Construtivismo é uma das correntes teóricas que abarca diretamente a área do aprendizado humano, destina-se a explicar como a inteligência humana se desenvolve, partindo do princípio de que o desenvolvimento da inteligência é determinado pelas ações mútuas entre o indivíduo e o meio.

Forma de Ingresso	Total ingressos	Total evadidos	%
Acordo cultural	0	0	0,0%
Convênio	0	0	0,0%
Cortesia	0	0	0,0%
Diploma de curso superior	0	0	0,0%
Dupla habilitação	0	0	0,0%
Duplo curso	178	108	60,6%
Mudança de curso	10	3	30,0%
Mudança de habilitação	1	0	0,0%
PAS	86	54	62,7%
Registro de habilitação	1	0	0,0%
Transferência facultativa	15	4	26,6%
Transferência obrigatória	6	2	33,3%
Vestibular	240	143	59,5%
Total	537	314	58,4%

Quadro 12 – Perfil da evasão por forma de ingresso 2002-2006: curso de Química na UnB.

Fonte: UnB, 2012a.

Os índices nacionais de evasão para o curso de Química são da ordem de 57,1% (BRASIL, 1997, p. 121). Dessa forma, os percentuais da UnB superaram os nacionais, no transcurso de 2002-2006. Sobre a questão da evasão nos cursos de Química na Universidade de Brasília, Cunha assim se pronuncia:

A evasão do curso de Química da UnB é um problema bastante sério e que requer soluções urgentes. [...] O contingente de evadidos é de tal ordem que nos permitem afirmar, inequivocadamente, que há fatores internos ao curso que demandam urgente modificação. [...] É exatamente aqui que a UnB, para ser coerente com sua história, deveria rever-se: voltar novamente a atenção ao seu estudante, de modo especial, o estudante de graduação, reconhecendo-o como agente do processo ensino-aprendizagem e, neste sentido, potenciar não apenas os seus recursos acadêmicos mas os seus recursos pessoais, assumindo a atividade de educação (...), ainda que deficitária e carente de uma política que lhe assegurasse os objetivos precípuos, o simples fato de existir como sistemática acadêmica dava margem para que fosse realizada com proficiência e esmero pelo professor interessado e preocupado com o crescimento de seu aluno. (CUNHA, 1997, p. 122-124)

Por sua vez, o quadro 13, referente ao período de 2007-2011, traz o índice de 45,2% para o referido curso. Concernente ao quadro anterior e seus respectivos números, a queda foi considerável (13,2%), o que requer estudos mais acurados, e pode refletir, por exemplo, um bom reaproveitamento das vagas ociosas, via Reuni. Isto se dá, por exemplo, por intermédio do processo seletivo para os alunos que já possuem diploma de curso superior ou mesmo dos

consideráveis recursos destinados à área, mediante bolsas de Reuni de Tutoria. Essas bolsas, conforme já informado anteriormente, entre suas diversas premissas almejavam a redução da evasão nos cursos de Física, Química e Matemática.

Outra possibilidade a ser considerada é a da readequação curricular que ocorreu no período, que redimensionou o currículo do referido curso, bem como suas práticas pedagógicas. Isto se deu por meio do incentivo a novos projetos, melhorias nos laboratórios, auxílio nas disciplinas dos cálculos e outras ações que, certamente, refletiram-se na melhoria do curso e, por conseguinte, na redução da evasão, no período em destaque.

Forma de Ingresso	Total ingressos	Total evadidos	%
Acordo cultural	0	0	0,0%
Convênio	0	0	0,0%
Cortesia	1	1	100,0%
Diploma de curso superior	1	0	0,0%
Dupla habilitação	0	0	0,0%
Duplo curso	60	18	30,0%
Mudança de curso	3	1	33,3%
Mudança de habilitação	0	0	0,0%
PAS	68	29	42,6%
Registro de habilitação	1	0	0,0%
Transferência facultativa	17	7	41,1%
Transferência obrigatória	7	6	85,7%
Vestibular	260	127	48,8%
Total	418	189	45,2%

Quadro 13 – Perfil da evasão por forma de ingresso 2007-2011: curso de Química na UnB.

Fonte: UnB/Sigra – acesso em 07/07/2013.

O quadro 14 delinea a evolução por tipo de saída no curso de Química. Nele percebe-se que a categoria desligamento voluntário está em queda considerável, sobretudo nos últimos anos, bem como o desligamento por abandono. O mesmo vem ocorrendo com o tópico não cumprimento das condições regimentais, ficando a cargo dos outros motivos os maiores índices de saída da universidade.

Ano	Desligamento Voluntário	Desligamento Abandono	Não cumpriu condição	Outros
2002	8,3%	39,8%	47,2%	4,6%
2003	19,7%	19,7%	56,0%	4,5%
2004	15,5%	25,8%	53,4%	5,1%
2005	14,2%	23,8%	45,2%	16,6%

2006	22,5%	25,0%	42,5%	10,0%
2007	3,6%	18,1%	12,0%	66,3%
2008	6,8%	18,9%	14,9%	59,4%
2009	1,1%	17,0%	8,5%	73,4%
2010	2,1%	19,1%	16,0%	62,8%
2011	2,7%	5,5%	9,6%	82,2%

Quadro 14 – Evolução da evasão por tipo de saída: curso de Química na UnB.

Fonte: UnB/Sigra – acesso em 07/07/2013.

3.3 A visão dos gestores da UnB sobre o Reuni como política pública de educação superior

Para o trabalho ora relatado, a coleta de dados por meio da realização de entrevistas semiestruturadas foi uma oportunidade ímpar para ampliar a compreensão da implementação do Reuni. Esta compreensão caminhou em três direções: (i) do ponto de vista do Programa como uma política pública para a educação superior; (ii) seu alcance em relação à democratização do acesso a esse nível educacional; (iii) no que tange à execução de sua meta global na UnB, que trata da redução da evasão nos diversos cursos de graduação desta instituição, embora no caso deste estudo foram focados quatro deles, como já anunciado.

Nesta direção e com vistas a responder aos questionamentos apresentados na introdução desta dissertação, que, por sua vez, estão intrinsecamente ligados aos objetivos específicos do trabalho, apresentam-se os blocos de análise estruturados a seguir.

3.3.1 Relevância do Reuni para a educação superior no campo das políticas públicas

No que tange à relevância do Reuni para a educação superior, os gestores foram unânimes em defendê-lo como um Programa que coadunou com as metas do PNE (embora ainda aquém das necessidades reais do país). Este, por sua vez, esteve inserido em uma discussão maior, que contempla o contexto nacional das universidades federais e da educação superior, em particular, para os jovens da faixa etária de 18 a 24 anos, conforme os excertos:

O Reuni foi uma estratégia do Ministério da Educação para tentar alcançar a meta do Plano Nacional de Educação 2001-2010 [Lei nº 10.172/2001] de 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos no ensino [na educação] superior até o final da década, a qual, entretanto, não foi alcançada. Mas a situação melhorou com o aumento da oferta de vagas nas IFES no período. (GESTOR II, informação verbal)

O Brasil ainda está muito aquém ao que foi estabelecido no PNE no que diz respeito à quantidade de jovens [faixa etária de 18 a 24 anos] na educação superior. Chegamos a apenas a 18% no último censo publicado em abril deste ano [2013]. Em 2005, esse percentual era de 11%. A expansão da educação superior por intermédio do Reuni vem contribuir para a melhoria desse quadro, ampliando o acesso e criando políticas que favorecem a permanência dos estudantes, reduzindo, assim, a evasão. O Programa constituiu também oportunidade única de crescimento para as IFES, tanto do ponto de vista de infraestrutura física quanto de pessoal docente. (GESTOR III, informação verbal)

As afirmações desses Gestores vêm ao encontro da perspectiva de Ferreira e Oliveira (2012), ao se posicionarem quanto ao significado do Reuni no contexto da política pública para a educação superior desenvolvida no transcurso do governo Lula:

O Reuni (2007), assim como o Prouni (2004), constituíram em opções políticas criadas no governo Lula da Silva para ampliar o acesso à educação superior. Já o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), criado em 2007, reafirmou as premissas desses programas, pois um dos objetivos do PDE foi exatamente reforçar a expansão dos cursos noturnos. (FERREIRA; OLIVEIRA, 2012, p.111-112)

A partir das falas dos Gestores mencionados, no mínimo três temas emergem para o debate: i) o PNE 2001-2010; ii) o PNE 2011-2020; iii) o acesso dos jovens entre 18 e 24 anos à educação superior, como comentado adiante.

O PNE 2001-2010, que em seu bojo estabeleceu um montante complexo e elevado de 295 metas, foi considerado um fracasso, parafraseando o professor Carlos Roberto Jamil Cury (2010). Este educador aponta como uma de suas principais justificativas para o não alcance destas metas e, por conseguinte, o insucesso do plano, a ausência de previsão orçamentária para consubstanciar as respectivas ações e, portanto, provê-las.

Por sua vez, o novo PNE 2011-2020 permanece como uma grande incógnita, tendo em vista o fato de o referido plano ainda não ter sido aprovado em todas as instâncias necessárias³³, bem como a dúvida sobre o percentual do PIB a ser repassado à educação (7 ou

³³ O atual plano encontra-se em tramitação no Senado Federal. Neste sentido, em 25/09/2013. A Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJ) do referido órgão aprovou o projeto de lei que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), PLC 103/2012. O texto segue agora para a Comissão de Educação, Cultura e Esporte (CE).

10%). Pode-se afirmar que essa inércia prejudica bastante as políticas públicas direcionadas para a educação superior no âmbito cultural, econômico, político e social.

Sobre a política de acesso para a faixa etária de 18 a 24 anos, compreendido pelo aumento da razão entre a população de jovens inseridos na faixa etária em questão e o índice de inclusão destes na educação superior, conclui-se que os índices estão muito aquém dos propostos, de acordo com os diagnósticos apresentados pelos dois PNE. A esse respeito, Amaral (2012) afirma que a educação superior brasileira ainda é classificada como elitista. O autor segue explicitando seu ponto de vista sobre as metas no novo PNE:

Especificamente sobre a meta 12, o MEC [...] considerou em 2020 as seguintes condições para projetar o financiamento associado à expansão: a relação de matrículas públicas-privadas seria de 26,4% públicas e 73,6% privadas; 50% das matrículas expandidas na esfera pública seriam em cursos presenciais e 50% em cursos oferecidos a distância (EaD); e o custo aluno/ano do estudante em cursos presenciais. Além disso, em suas considerações o MEC estimou que deveríamos passar de um total de 5.905.021 estudantes em 2009 para um total de 11.517.600 estudantes em 2020, ou seja, um aumento de 93,4%.

A expansão do setor público, neste caso, deveria incorporar um total de 1.523.634 novos estudantes – o que significaria, também, praticamente dobrar a ES pública, visto que em 2009 o total de matriculados era de 1.516.896. (AMARAL, 2012, p. 131-134)

Por conseguinte, ao comparar as falas dos Gestores com a do autor e a realidade proveniente do Reuni, é possível inferir que todos os sujeitos entrevistados concordam que as metas do PNE não foram cumpridas e que a ampliação de vagas nas IFES está longe de ser alcançada.

Por sua vez, os Gestores II e VI, além de enfatizarem a importância do Reuni, ao abordar sua relevância frente à democratização do acesso na educação superior, também apresentam proposições sobre a necessidade de construção de políticas em outras áreas que influenciam diretamente esse nível educacional:

Ele [o Reuni] se constituiu em um projeto para democratização do acesso ao ensino [educação] superior público brasileiro, por meio da expansão de vagas discentes, qualificação da permanência estudantil e oportunidade para a reestruturação acadêmica das universidades federais. (GESTOR II, informação verbal)

Eu acredito que a importância tenha sido grandiosa, visto que realmente precisávamos começar o processo de democratização da educação superior, pois já tínhamos atingido altos níveis de acesso para a educação básica [...] Era necessário começar a trabalhar a questão da educação superior e eu

penso que o Reuni foi uma estratégia importante. Evidentemente que poderia ter havido outras, como, por exemplo, nos cursos técnicos, até nos tecnológicos [Cursos Superiores de Tecnologia] que teve certo investimento. Mas eu considero que a abertura das universidades para o acesso à população ou a maior parte da população foi bastante importante. (GESTOR VI, informação verbal)

Nesta mesma direção, ao discorrer sobre o destaque do Programa para o contexto nacional, o Gestor I enfatiza seu valor como um efetivo canal de comunicação entre os reitores e o governo federal, com vistas à construção de uma política de Estado para a educação do país. Esta fonte comunicativa se deu mediante a edificação de uma agenda para a educação superior, por intermediação dos reitores vigentes à época:

A importância é dupla. Primeiro porque o Reuni, embora seja visto como uma política pública definida pelo governo, MEC e [com] aval da Presidência da República, foi uma política construída pelos reitores, sobretudo, os reitores federais reunidos na Andifes. Eu me refiro ao ano de 2003, quando estes, por mediação do ministro Cristovam Buarque, tiveram o seu primeiro encontro com o Presidente da República, o presidente Lula. Nunca tinham sido recebidos por um Presidente da República e desde esse primeiro encontro [...] tanto com o ministro Tarso Genro, quanto com o ministro Fernando Haddad, os reitores foram recebidos, todos os anos para discutirem agenda. (GESTOR I, informação verbal)

Com esta visão, o mesmo Gestor defende e projeta a desconstrução de um sistema elitista e a edificação de um acesso mais democrático. De alguma forma, isto contribuiu para combater uma visão extremamente privatista em relação à educação brasileira, aos moldes de organismos internacionais como a Organização Mundial do Comércio (OMC), proposta no governo de FHC e com resquícios no governo Lula e que se confirma na próxima fala:

Então, os reitores apresentaram ao Presidente um pleito de construir uma política de expansão das universidades públicas federais. Isto dentro de uma expectativa de reestruturação destas: física, de estrutura, mas, também, acadêmica e tendo como contrapartida uma oferta de duplicação das vagas públicas. Esta ampliação de vagas seria uma contribuição das universidades para ampliar o acesso de um sistema que ainda continua elitista. E que nesse momento era de um elitismo inaceitável. (GESTOR I, informação verbal)

Neste cenário de construção de agenda nacional, que contemplasse um projeto para a educação superior e, por conseguinte, para o país, ao discorrer sobre a relevância do Programa, o Gestor I traz à memória alguns fatores pactuados entre o governo e as universidades, enquanto via de mão dupla. Nesta perspectiva, ele reforça a visão gerencialista de cumprimento de metas, proposta para as universidades federais.

A importância está em combinar esses dois fatores: i) primeiro, uma ação de mão dupla que o governo aceitou, e, em consequência das demandas dos reitores [...]. E, por sua vez, orientou o MEC no sentido de definir um programa de investimentos, de um protocolo para estabelecer os acordos, dentro de um marco geral no que cada universidade poderia oferecer para alcançar essa meta [...] De outro, o fato de que, pela primeira vez, em muito tempo e, se considerarmos que no primeiro ano do governo Lula – lembrar que até ali o modelo de atenção governamental às universidades públicas (Paulo Renato) era de privatização, na lógica da Organização Mundial do Comércio, que compreendia a educação como um elemento da lista de serviços da OMC. Ao invés de visualizá-la como um bem social público, conforme consta na Constituição. Assim, nós nos lembramos desse período e, portanto, podemos aquilatar a importância dessa medida que foi uma clivagem, que foi uma mudança de perspectiva que balançou as universidades, com seus acertos e com seus desacertos, mas que balançou as universidades. (GESTOR I, informação verbal)

Quanto à importância do Reuni para as universidades, é necessário destacar que, infelizmente, não houve outra política com a mesma envergadura e investimento financeiro, a ser proposta para o campo, no transcurso do governo Lula. Assim, na prática, ou era esta ou nenhuma. Portanto, não há outros parâmetros para comparar ou analisar o referido programa, considerando-se que ele foi único para as federais, conforme a visão já exposta. Acrescenta-se a esta reflexão o fato de que no transcurso do governo FHC, em seus dois mandatos (1995-1998 e 1999-2002), o orçamento das IFES foi reduzido, o que ocasionou arrochos, falta de material de consumo, de docentes e técnicos, entre outras mazelas. Desta forma, o Programa em análise se configurou como uma perspectiva de reforma das universidades federais, acompanhado de certa ampliação de financiamento, sobretudo para a graduação, questão assim analisada por Lima, Azevedo e Catani:

O Reuni é um programa de reforma das IFES acoplado a um *plus* de financiamento para aquelas universidades que a ele aderirem. Esse conjunto de condições é uma forma de estimular a concorrência entre as universidades federais. Talvez mais correto seria dizer que se trata de uma competição de regularidade e de busca de identidade ao modelo sugerido pelo MEC. (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008, p. 23)

No âmbito do financiamento, é interessante salientar que a UnB percebeu (nos cinco anos do Reuni) um valor bem superior ao que estava previsto. Entretanto, isto não se deu à custa do aumento do orçamento para o campo da educação superior brasileira como um todo. Na realidade, deu-se em razão de certa ineficiência das outras IFES ao não cumprirem prazos, metas e objetivos. Portanto, as verbas vieram em razão da retirada da matriz financeira das

demais instituições: uma verdadeira competição, conforme reforçado pelos autores citados anteriormente.

De modo geral, quanto ao valor do Reuni no contexto nacional, vale frisar que seu início se deu mediante um processo de execução complexo; contudo, segue para seu desfecho de forma efetiva na universidade. Nesse sentido, existem muitos caminhos para a construção de uma educação superior pública e de qualidade, bem como para o fortalecimento da autonomia de cada instituição e do melhor uso das verbas públicas, como a redução da evasão, por exemplo.

3.3.2 Democratização do acesso

O acesso à educação superior no país ainda permanece como tema complexo, polêmico e atual, do qual emergem dois contrapontos: i) de um lado, a elite que, de algum modo, visa manter seu *status quo* e o prestígio de seu diploma e ii) de outro, uma população que busca alcançar essa mesma condição social, via vaga pública e gratuita, por intermédio da massificação da educação superior. Esta população, na prática, almeja inserção social e melhorias em sua qualidade de vida, como assinalam Oliveira et al.:

Reforço e ampliação do papel das universidades públicas, especialmente das federais, na oferta de maior número de vagas para cursos de graduação, sobretudo no período noturno, na formação de quadros profissionais, científicos e culturais, na investigação e pesquisa acadêmica, na busca de soluções para os problemas da sociedade brasileira e no desenvolvimento científico e tecnológico do País. (OLIVEIRA et al., 2008, p. 86)

Quanto à categoria de análise democratização do acesso no âmbito da Universidade de Brasília, os dados coletados por meio das entrevistas justificaram que ela foi diretamente influenciada pela ampliação de vagas da UnB, mediante: i) aumento no número de cursos noturnos; ii) implementação das bolsas permanência; iii) bolsas Reuni para assistência ao ensino de graduação; iv) bolsas para tutorias; v) subsídios de moradia e de alimentação; e vi) sistema de bonificação do vestibular adotado para os candidatos que concluíram o ensino médio na região administrativa ou área de influência do *campus*, caso de Ceilândia, Gama e Planaltina, intrinsecamente interligado às demandas sociais regionais.

A implementação do Reuni significou ampliação substancial do acesso à UnB, principalmente no período noturno e no Gama, Ceilândia e Planaltina. Além do aumento de vagas de ingresso primário, houve aumento do número de alunos matriculados, em decorrência da redução da evasão e do maior preenchimento das vagas ociosas por transferências, ingresso de portador de diploma de curso superior e por meio da utilização do ENEM para ocupação de vagas remanescentes do PAS e vestibular. (GESTOR II, informação verbal)

De fato, a UnB ampliou, sobremaneira, as oportunidades de acesso aos seus cursos com a duplicação do número de vagas ofertadas, trazendo para dentro da instituição uma parcela considerável da população que ficaria excluída da educação superior, caso essa expansão não tivesse ocorrido. (GESTOR III, informação verbal)

Hoje nós vemos um público diferenciado na instituição. Vemos alunos aqui no curso, por exemplo, se deslumbrando com esse mundo acadêmico, tendo acesso a uma perspectiva de conhecimento, a um ambiente de discussão acadêmica que eles nunca imaginariam ter encontrado. Só para ilustrar, no semestre passado, nós recebemos na sala de aula uma equipe da TV Record que descobriu um aluno que era do lixão da estrutural. [Ele] sempre foi bom aluno na escola pública e que, possivelmente, se não houvesse a ampliação das vagas, ele ficaria sempre ali, naquela pendência de atingir altos índices no vestibular, mas talvez não tivesse conseguindo entrar. Claro que não podemos desmerecer todo o esforço dele. (GESTOR IV, informação verbal)

Entre as ações citadas pelos gestores e que deram suporte à democratização do acesso aparecem as bolsas Reuni destinadas à graduação e à pós-graduação. Para tanto, foram definidas como ações a serem alcançadas neste Programa (FUB, 2008):

- fortalecimento da pós-graduação a partir de recursos (humanos e materiais) recebidos pela graduação e oriundos do Reuni até 2012;
- ampliação em 10% da participação de docentes da UnB em programas de pós-graduação da instituição até 2012;
- criação de Programa de Tutoria de estudantes de pós-graduação a estudantes de graduação, contemplando implementação de sistema de avaliação contínua do programa – 2008 e 2009.

Para o cumprimento dessas ações, foram estabelecidas estratégias para alcançá-las; uma delas é a ampliação da participação de discentes de pós-graduação na graduação, por meio da concessão de 550 bolsas (pactuação efetuada com o MEC/Capes – 400 de Mestrado e 150 de Doutorado). Registra-se, ainda, a concessão de 800 bolsas de graduação para a melhoria do ensino de graduação na instituição, que foram distribuídas, pelo Reuni, entre: i) graduação; ii) tutoria; iii) apoio a projetos especiais; iv) apoio a projetos de melhoria do ensino (FUB, 2008).

Importante ressaltar que as Bolsas Reuni foram concedidas por meio de editais, cuja finalidade é apoiar o ensino de graduação e contribuir para a reestruturação da UnB, além de favorecer a permanência de estudantes na universidade, por meio de:

- incentivo a práticas pedagógicas inovadoras;
- melhoria nos índices de rendimento dos estudantes;
- redução do tempo de permanência/retenção e de evasão estudantil nos cursos de graduação;
- formação de docentes para o ensino básico e superior;
- apoio a disciplinas de graduação com alta reprovação e alto número de estudantes por turma;
- auxílio aos cursos que desejem renovar seus projetos políticos pedagógicos, avaliá-los ou criar novas estruturas de apoio à graduação.

As bolsas foram direcionadas a projetos especiais da UnB, que visam à inclusão e ao apoio à diversidade e a projetos inovadores que contribuem para a formação de estudantes de graduação. O Quadro 15 apresenta os valores, o número de bolsas disponibilizadas nos diferentes editais e os projetos especiais, no transcurso de janeiro a setembro de 2012.

Bolsas Reuni de Graduação - Editais Gerais										
Discriminação	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Total
Edital 03/2012	0	0	0	104	104	106	106	106	105	631
Edital 04/2012	0	0	0	0	28	64	55	54	59	260
Edital 06/2011	157	154	153	0	0	0	0	0	0	464
Edital 08/2011	63	62	62	58	55	35	24	21	13	394
Edital 09/2011	64	65	63	66	70	71	70	72	77	618
Edital 10/2011	78	78	77	76	76	74	74	72	71	676
Edital 11/2011	17	27	27	39	43	42	45	48	50	338
Projeto Afroatitude	23	23	23	22	22	20	20	20	26	173
Projeto CCN	2	2	2	2	2	2	1	1	1	15
Projeto Cerrado	18	18	18	14	14	15	17	19	20	153
Projeto FEF - NEU	4	4	4	9	9	9	9	9	9	66
Projeto FUNAI	5	5	5	0	0	0	0	0	0	15
Projeto Idas e Vindas	21	21	21	25	25	30	27	27	27	224
Projeto PPNE	5	5	4	4	4	5	5	5	5	42
Projeto Prodocência	0	0	0	37	40	38	36	35	38	224
Projeto TIC's	49	49	50	41	41	41	0	0	0	271
Total de bolsas	506	513	509	497	533	552	489	489	501	4.589
Custo da Folha	182.160,00	184.680,00	183.240,00	178.920,00	191.880,00	198.720,00	195.600,00	195.600,00	200.400,00	
Valor Total	R\$ 1.711.200,00									
Custo unitário da bolsa até 30/06/2012 - R\$ 360,00 Custo unitário a partir de 01/07/2012 - R\$ 400,00										

Bolsas de Pós-Graduação										
Discriminação	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	bolsas
Doutorado	77	77	77	76	89	89	101	93	88	767
Mestrado Acadêmico	153	147	128	145	165	162	191	181	184	1.456
Mestrado Profissional	8	8	8	8	8	8	11	11	11	81
Total de bolsas Pós	238	232	213	229	262	259	303	285	283	2.304
Custo da Folha	331.800,00	324.600,00	301.800,00	320.400,00	367.800,00	371.800,00	474.700,00	445.200,00	439.250,00	
Valor Total	R\$ 3.377.350,00									
Custo unitário da bolsa até 30/06/2012 - Mestrado R\$ 1.200,00 e Doutorado R\$ 1.800,00										
Custo unitário da bolsa a partir de 01/07/2012 - Mestrado R\$ 1.350,00 e Doutorado R\$ 2.000,00										
Bolsas de Pós-Graduação - Taxas de bancadas										
Discriminação	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Taxas
Taxas de bancadas	10	14	61	78	53	14	9	11	39	289
Total de taxas	10	14	61	78	53	14	9	11	39	289
Custo da Folha	6.900,00	10.200,00	44.700,00	53.100,00	36.600,00	9.600,00	6.725,00	8.725,00	32.825,00	
Valor Total	R\$ 209.375,00									
Total aplicado no período			R\$ 5.297.925,00							

Quadro 15 – Bolsas Reuni – Dados de 2012 – Anuário Estatístico.

Fonte: UnB (2011a, 2013a)³⁴.

³⁴ Os dados financeiros foram contabilizados para o período de janeiro a setembro de 2012.

O programa de bolsas do Reuni teve início em 2009, como forma de custear as despesas com a educação do discente que possui a referida bolsa. Inicialmente, o valor era de R\$ 300,00 (trezentos reais) mensais, passando para R\$ 360,00 (trezentos e sessenta) reais e, em 2012, para R\$ 400,00 (quatrocentos) reais, valores concernentes à graduação. No caso da pós-graduação, o valor para o mestrado era de R\$ 1.350,00 (hum mil e trezentos e cinquenta) reais e de R\$ 2.000,00 (dois mil) reais para o Doutorado. O estudante deve estar matriculado em cursos presenciais, além de obter bom rendimento acadêmico. O pagamento do valor está condicionado à disponibilidade orçamentária e financeira do MEC, mediante repasse para a UnB. Ressalta-se que a configuração de bolsas do Programa quanto aos beneficiários se manteve até dezembro de 2012. (UnB, 2011a, 2013a)

Há que se registrar que todos os custos com as bolsas de graduação foram retirados do montante repassado à UnB, via rubrica Reuni. Entretanto, quanto às verbas relativas às bolsas da pós-graduação, salvo as taxas de bancada, elas foram repassadas diretamente do MEC à CAPES e, por conseguinte, aos discentes, sem qualquer intervenção ou custeio da universidade. Portanto, os R\$ 3.377.350,00 milhões de reais deste período e todos os demais valores pagos desde o início das bolsas, até o pactuado para 2016 (para caso de bolsas de doutorado concedidas em dezembro/2012, com prazo de utilização de 4 anos) foram/seriam pagos pelo MEC, e não pela UnB.

Esta informação foi enfatizada com a premissa de notificar que a UnB, ao cabo de dezembro/2012, ao não utilizar mais de 45% destas 550 bolsas, na prática, deixou de ter investido percentuais da ordem de milhões de reais. Este investimento seria disposto em seus cursos de pós-graduação em primeira instância e, por conseguinte, nos de graduação (já que este bolsista desenvolvia atividade junto à segunda).

Apresentadas as ponderações sobre as bolsas e ao retomar o tópico geral da democratização do acesso, é importante apontar a seguinte reflexão: não basta trazer o discente para a universidade. É necessária a construção de políticas efetivas de permanência e de sucesso acadêmico que pressuponha a diplomação na graduação por parte deste estudante. Na realidade, a organização de um salutar programa de orientação acadêmica, o que requer apoio didático, estrutural e pedagógico por parte de qualquer universidade e sua comunidade acadêmica.

3.4 A política do Reuni por dentro: objetivos, finalidades e a execução da meta global – ampliação da aprovação x redução da evasão

Conforme já explicitado no capítulo 2, o Reuni trouxe em seu bojo seis diretrizes, as quais, por conseguinte, desembocam em seis dimensões. Assim, lembramos que a dimensão contemplada neste trabalho é a de número 1, que concretamente se estabelece na meta global, também já descrita. Considerando essa meta, os Gestores foram questionados quanto aos objetivos e finalidades do Programa, bem como quanto às estratégias utilizadas para realização dessa meta na UnB, conforme discutido nas próximas seções.

3.4.1 Objetivos e finalidades do Reuni na UnB: caminhos e descaminhos

No tocante aos objetivos e finalidades esperados com a implementação do Reuni na UnB, os entrevistados foram unânimes em reforçar as metas apresentadas no próprio Programa e pactuadas com o MEC, citando-as na íntegra: i) criação de novos cursos e expansão dos já existentes, sobretudo no período noturno, como forma de melhorar o aproveitamento do espaço físico; ii) abertura de novos cursos com perfis interdisciplinares – parcerias entre diferentes unidades acadêmicas; iii) reestruturação pedagógica; iv) criação de mobilidade inter e intrainstitucional; v) criação de políticas de fortalecimento institucional; vi) redução da evasão; vii) ampliação da inclusão social; viii) fortalecimento das licenciaturas.

Esta citação das metas em sua totalidade acaba por reproduzir o discurso oficial do governo, mediante forte apelo ideológico deste Programa. Isso, por sua vez, poderá omitir um posicionamento mais reflexivo e crítico por parte dos sujeitos envolvidos na execução da política. Neste âmbito, o Gestor I apresenta seu olhar sobre o Reuni, acoplado da premissa da expansão, da reestruturação física dos *campi* e do enfrentamento quanto às vagas ociosas.

Esses objetivos e finalidades estão dentro das linhas gerais, quer dizer, há um programa de edificação de prédios novos a construir. No caso da UnB, leva em conta o que já tinha sido uma formulação anterior ao Reuni, que é chamada de Expansão Fase I, que insere a ideia de multicampi, de edificação dos novos *campi* da universidade, que inclusive tiveram um modelo de financiamento próprio, não ligado ao Reuni. Esse modelo incluiu uma cooperação com o governo do Distrito Federal na base de para cada R\$ 1,00

(um real) federal, R\$ 1,00 (um real) distrital na expansão. E essa meta de edificação, por exemplo, correspondeu a implementar um conjunto edificado de, pelo menos, 30% do que havia, então, em 2007, considerando os dados do *campus* até ali. Mas, também, era uma política muito cara a gestão do Reuni na UnB, ao colocar o enfrentamento do tema evasão como um compromisso acadêmico ligado à responsabilidade social da UnB de não ter vagas ociosas na universidade. (GESTOR I, informação verbal)

As três vertentes levantadas parecem ser de extremo valor para a universidade pública: a questão da expansão, sua reestruturação física e seu compromisso social em reduzir evasão; em particular, se levado em consideração o cenário da histórica compressão do orçamento público das federais e seu sucateamento, frente ao governo FHC.

Quanto às estratégias e aos mecanismos utilizados para o ingresso de novos estudantes via Reuni, nos curso de graduação, os entrevistados afirmaram que o processo de seleção/inserção dos novos ingressos deu-se dentro dos trâmites normais da universidade – vestibular, PAS ou outras formas de ingresso. No entanto, destacaram a expansão via novos *campi*, a ampliação de vagas e a criação dos recentes cursos como as grandes âncoras do processo.

Três estratégias principais, do ponto de vista do alcance das metas: i) aumentar o número de vagas nos cursos existentes ou criar cursos novos que atendessem às demandas qualificadas de sua viabilidade pedagógica ou até de relevância das demandas sociais, mercado e serviços, no caso de Brasília; ii) a outra foi fazer isso com a valorização da oferta noturna; iii) e, em terceiro, no caso da UnB, especificamente, foi o processo da ampliação *multicampi*, que [...] regionalizou sem que significasse quebrar hierarquicamente a relação centro-periferia, mas considerou a expansão qualitativa nesse processo. (GESTOR I, informação verbal)

As principais estratégias e mecanismos foram a expansão da UnB para os *campi* de Planaltina, Gama e Ceilândia, a criação de diversos cursos novos, a ampliação de vagas nos cursos já existentes, entre outras. (GESTOR III, informação verbal)

Ao considerar que a UnB alcançou plenamente o aumento de vagas então pactuadas junto ao MEC, o Gestor II elucidou diversas ações específicas que foram executadas com vistas a viabilizar a implementação do Programa na UnB e fundamentaram o preenchimento das vagas ociosas e a permanência do estudante na educação superior. Tais alterações impactaram diretamente na questão da evasão, em particular quanto as que tratam de mobilidade dentro dos diversos cursos de graduação, exemplificados nas resoluções que normatizaram a entrada dos alunos portadores de diploma de graduação, de mudança de curso, nas transferências facultativas, entre outras, explicitadas a seguir:

- flexibilização da equivalência entre disciplinas de diferentes cursos da UnB e de outras IES – edição de normas que fixassem tempo de análise e critérios de avaliação, além da flexibilização dos editais internos de duplo curso, dupla habilitação;
- mudança de curso na UnB – definição e aprovação nos conselhos da universidade de normas que flexibilizaram a reocupação de vagas ociosas, por discentes da própria UnB;
- transferência facultativa para a UnB – definição e aprovação nos conselhos da universidade de normas que flexibilizaram a reocupação de vagas ociosas remanescentes por estudantes de outras IES, mantendo a qualidade dos ingressantes;
- ampliação de vagas de ingresso secundário, visando à ocupação das vagas ociosas. Foram elaboradas resoluções específicas, inclusive quanto à carga horária docente;
- autorizações de provimento de vagas de docentes e técnicos feitas em consonância com o ritmo de criação de cursos e aumento de vagas de discentes;
- construção e reformas de salas de aulas e para os docentes;
- criação de estratégias visando à permanência dos ingressantes e redução da evasão;
- distribuição de docentes, tendo como base informações de número de créditos do curso e percentual de créditos ofertados por unidade acadêmica, conforme o fluxograma do curso. Pelo critério adotado, todas as unidades impactadas por acréscimo de vagas discentes foram contempladas com professores, incluindo as unidades que não aumentaram vagas em seus cursos, mas que ofereceram disciplinas de serviço para aquelas que o fizeram;
- instrução geral às unidades acadêmicas para que não restringissem a oferta de disciplinas a determinados horários e dias da semana, de modo a aproveitar melhor o espaço físico da UnB;
- utilização dos recursos de custeio e investimento exclusivamente visando ao cumprimento das metas. Foram ampliadas ou criadas diversas modalidades de bolsas para estudantes e concedidos auxílios específicos, almejando a permanência destes na universidade (GESTOR II, informação verbal).

De algum modo, parte dessas ações foi encaminhada para propiciar certa flexibilização nas normas acadêmicas vigentes na UnB. Isto mostra-se oportuno, pois apresenta a UnB repensando sua própria estrutura, que é bastante rígida. Entretanto, estes passos ainda são poucos, pois os processos na universidade são lentos, onerosos e pouco eficientes. Logo, há muito a ser corrigido e melhorado.

3.4.2 Estratégias utilizadas para o alcance da meta global na UnB: elevação da taxa de conclusão

Na proposta das Diretrizes Gerais do Reuni (BRASIL, 2007a), o MEC previa que a meta global do Programa seria alcançar, gradualmente, ao final de cinco anos (2008-2012), a taxa de conclusão média de 90% por cursos de graduação presenciais. A expectativa do poder público é que dessa elevação resultaria uma administração eficiente das vagas ociosas, entre outros aspectos.

Assim, do ponto desta política em âmbito nacional, é necessário informar que os percentuais de evasão, segundo dados oficiais (INEP, 2009), estão assim distribuídos: 67% em instituições federais; 64,3% em municipais e 55,3% em privadas. Por conseguinte, em cada 100 alunos matriculados em 2004, em cursos de graduação com duração de 4 anos, em instituição privada, apenas 55 concluíram o curso em 2008. Este resultado está relacionado, entre diversos outros fatores, à reprovação e ao abandono.

Por sua vez, segundo cálculos do Instituto Lobo para o Desenvolvimento da Educação, Ciência e da Tecnologia baseado no Censo da Educação Superior (INEP, 2009), do total geral de matriculados na educação superior do país, 896.455 estudantes evadiram-se no ano de 2008. Este percentual está assim distribuído: i) nas instituições públicas, 114.173 abandonaram a universidade; ii) já nas instituições particulares, 782.282 discentes evadiram, no mesmo período. Estes valores representaram uma taxa nacional da ordem de 20,9% no período em questão. (SILVA FILHO, 2007)

As perdas econômicas com a evasão na educação superior em 2009, tomando como base os números do Censo da Educação Superior supracitado, são da ordem de R\$ 9 bilhões de reais. Cabe esclarecer que, conforme Silva Filho (2007), para o cálculo dos dados de evasão com dados agregados, utiliza-se a relação entre o número de alunos matriculados, menos os concluintes de um ano, com o número de matriculados no ano seguinte, subtraídos os ingressantes.

Dentre tantas questões apresentadas pela avaliação institucional, a evasão escolar é uma das que deveria ser destacada pelo fato de acumular prejuízos sociais, acadêmicos e econômicos às instituições de ensino, pois sua ocorrência interfere na eficiência do sistema educacional, demonstrando as duas fragilidades. (SILVA FILHO, 2007, p. 642)

Feita esta breve explanação sobre dados de natureza mais geral, é importante retomar o caso específico da UnB, quanto à implementação da meta global do Reuni “a elevação da taxa de conclusão média dos cursos de graduação para 90%” (FUB, 2008). Com efeito, em relação a este ponto, foram percebidas incongruências, dualidades e contradições nos pontos de vistas expressos pelos sujeitos da pesquisa. De um lado, há aqueles que o consideraram como um percentual possível de ser alcançado; de outro, os que encaram o índice como utópico e desprovido da realidade:

A fala a seguir ilustra bem a tendência revelada pelo primeiro grupo:

O número parece um pouco cabalístico, mágico, mas não é um número inventado, é um número que os reitores construíram tendo como referência os indicadores do Censo da Educação Superior e, ao mesmo tempo, a média das ocorrências nas excelentes universidades, num contexto diferenciado dos vários cursos. Então, ela é uma meta que, às vezes, a gente se pergunta: qual é o seu ponto de comparação? De reflexão? Mas o Censo indicava um número que oscilava entre 30% e 40%, claro que em alguns cursos, sobretudo das áreas das exatas – Física, Química e também Engenharias –, o grau de evasão era muito maior. Até por uma concepção de como deveria ser seletivo o processo de titulação. Então, aparentemente, a despeito do caráter mítico do número, é um valor ponderado que os próprios reitores estabeleceram e que ele não é delirante. É uma meta e, como tal, permitiu construir os esforços que estavam ligados ao segundo componente do programa Reuni. (GESTOR I, informação verbal)

Interessante observar que esta preleção traz um aspecto a ser avaliado: ela informa que o índice balizador para a redução da evasão foi retirado de percentuais médios das excelentes universidades brasileiras. Neste ponto, o que se deseja enfatizar é: ora, se nas instituições com melhor desempenho, os índices oscilam entre 30 e 40%, portanto altos, quais seriam os valores daquelas cujo desempenho era considerado ruim ou até péssimo?

Ainda em relação ao primeiro grupo, apresenta-se outro relato:

Considerando a fórmula de cálculo estabelecida nas diretrizes gerais do Programa, de agosto de 2007, elaborada em complemento ao Decreto pelo MEC, e utilizada nos Projetos das IFES, a taxa de conclusão dos cursos de graduação (TCG) é obtida dividindo-se o total de alunos diplomados em um determinado ano pelo número de alunos ingressantes cinco anos antes ($TCG = DIP/ING5$).

Desse modo, a TCG considerou não apenas o ingresso primário na instituição como também o ingresso secundário, como transferências e ingresso para portador de diploma de ensino superior. Este fato tornou factível o alcance da meta de 90% de conclusão média dos cursos por uma parcela das IFES, mesmo que elas não adotassem política específica de redução da evasão nos cursos de graduação, problema mais grave em alguns

cursos, como os de licenciatura e de engenharia. (GESTOR II, informação verbal)

Embora o Gestor II tenha agregado fator novo à esta dissertação (o cálculo de evasão que envolve a TCG), o trabalho não considerou este índice. Este posicionamento foi efetuado ao considerar que a TCG não atende aos critérios efetivos para cálculos de evasão. Um dos motivos para esta conclusão é que esse índice – ao incluir percentuais em sua fórmula de cálculo de cinco anos antes, ao passo que, concomitantemente, trabalha com valores atuais na mesma fórmula – propicia resultados que não condizem com a realidade da universidade. Esse fato se dá, sobretudo, em razão do Reuni ter dobrado o total de vagas neste interstício. Deste modo, parece óbvio que os números seriam positivos. Entretanto, os alunos continuam a evadir-se da UnB, como atesta o próprio Decanato de Ensino de Graduação:

Para o Ministério da Educação (MEC), a Taxa de Conclusão dos Cursos de Graduação (TCG) é um indicador calculado anualmente por meio da razão entre diplomados e ingressantes. O valor de TCG não expressa diretamente as taxas de sucesso observadas nos cursos da universidade, ainda que haja uma relação estreita com fenômenos de retenção e evasão. Na verdade, a TCG contempla a eficiência com que a universidade preenche as suas vagas ociosas decorrentes do abandono dos cursos.

Segundo pesquisa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2007), o Censo da Educação Superior revelou que, no ano de 2007, ingressaram em instituições de ensino superior (IES) 1.481.955 indivíduos, e apenas 756.799 concluíram seus cursos no mesmo ano, o que representa 51% de TCG. No ano de 2007, a UnB apresentava uma TCG equivalente a aproximadamente 72%, considerando os alunos ingressantes e formados que ingressaram por vestibular e Programa de Avaliação Seriada (PAS).

Após a adesão ao Reuni, a UnB firmou junto ao MEC a meta de atingir até 2017 a TCG de 90%; considerando os indicadores apresentados, essa meta já foi cumprida em 2011, que teve TCG = 0,96, superando o projetado para o mesmo ano, que era 0,92. (UnB, 2012a, p. 2)

Por outro lado, há aqueles que consideram a meta de 90% utópica e sem embasamento prévio. Afinal, para aumentar a aprovação, um dos caminhos poderia ser o de reduzir o grau de qualidade e exigência nos cursos de graduação, o que representa algo como baixar a média de corte para aprovação e, por conseguinte, sacrificar a formação acadêmica, além de comprometer a própria produção do conhecimento, por exemplo.

A meu ver, essa meta é fictícia, é uma meta que não é possível de ser cumprida caso desejemos manter a qualidade do ensino. Se você quiser o ensino num nível bem baixo, para manter essa meta, você consegue. Mas na universidade a prioridade é garantir a qualidade no ensino, porque você vai

garantir a qualidade do profissional que sairá da instituição, que trabalhará nas diversas áreas do saber. Deste modo, não adianta você simplesmente impor uma meta. É necessário dar condições para que essa meta seja cumprida. E o Reuni não deu condições, não deu. (GESTOR VII, informação verbal)

Do ponto de vista desta pesquisa, o alcance da meta de aprovação de 90% na universidade implicaria, quase que sem nenhum critério, a aprovação automática dos discentes. Este procedimento, certamente, não é o esperado para uma instituição de educação superior que vela pela qualidade e que não deve visualizar a educação como mercadoria, mediante uma visão produtivista e gerencialista do espaço público. Nessa direção, Mancebo (2006) advoga que a expansão não pode ocorrer mediante o sacrifício da própria formação; é necessária a estruturação de instituições com elevada qualidade acadêmica.

Assim, essa aprovação automática, em hipótese alguma, não contempla a função social universitária de contribuir para o ensino, a pesquisa e a extensão do país e de seu povo. O que não quer dizer, por outro lado, que a reprovação em massa também o faça. Assim, trata-se de encontrar um caminho, um equilíbrio entre os dois extremos. Isto com a perspectiva de se construir uma instituição consistente e que não esteja à margem dos anseios sociais, que contemple a exímia visão de um dos precursores da Universidade de Brasília:

A universidade é e deve ser a mansão da liberdade. É, pois, na sociedade moderna, uma das instituições características e indispensáveis, sem a qual não chega a existir um povo. Aqueles que não as têm também não têm existência autônoma, vivendo, tão somente, como um reflexo dos demais. (TEIXEIRA, 1998, p. 34)

3.4.3 Concepção de evasão e seus reflexos nos quatro cursos em estudo

No tocante à concepção de evasão na UnB e seus reflexos nos quatro cursos em estudo, é importante salientar que, não obstante os cinco anos de investimento maciço na meta de redução da evasão e, por conseguinte, na elevação da taxa de conclusão média para 90%, é possível afirmar que a meta não foi alcançada. Isto se considerado os índices gerais da universidade ou, ainda, os percentuais de cada um dos cursos analisados.

Do ponto de vista numérico, o curso de Física, por exemplo, no transcurso de 2002-2006, apresentou como média de evasão 60,9%; já no período 2007-2011 o índice foi de 57,4%, o que na prática implicou queda de 3,5%.

Em relação ao curso de Letras, entre 2002 e 2006, apresentou-se como média de evasão 46,43%; já no período 2007-2011 o índice foi de 37,9%, o que levou a uma redução de 8,4%.

Nessa lógica, o curso de Química, por exemplo, no decurso de 2002-2006, apresentou como média de evasão 58,4%, já no interstício de 2007-2011 o índice foi de 45,2%, o que transpareceu um arrefecimento da ordem de 13,2%.

Por sua vez, na contramão dos três cursos anteriores, o curso de Matemática, no trajeto de 2002-2006, apresentou como média de evasão 63,2%, enquanto no período de 2007-2011 o índice foi de 65,2%, o que eclodiu em aumento de 1,9%.

Os dados, por si só, apresentam, no mínimo, quatro vertentes analíticas, quais sejam:

- a) a meta geral do Reuni quanto à elevação dos concluintes em 90% não foi alcançada, pois, conforme enfatizado por alguns Gestores, trata-se de número fictício. Ele não poderia ser alcançado frente à real estrutura da universidade, que não possui uma política de redução de evasão, a ser aplicada no âmbito de todos os cursos de graduação.
- b) a política de redução de evasão não é um processo pontual, que produza efeitos instantâneos. Ao contrário, trata-se de metodologia complexa, que envolve todas as dimensões universitárias (acadêmica, econômica, estrutural, política, outras) e que abarca o tripé ensino-pesquisa-extensão. Portanto, carece de um sistema de avaliação institucional que monitore e avalie esta ação desde seu planejamento inicial até seu resultado final. A adesão a esta política requer comprometimento por parte de toda a comunidade acadêmica. No contexto desta premissa, destaca-se que mesmo políticas públicas bem planejadas são alvos de erros técnicos e políticos, veja lá, então, aquelas que estão em constante mudança. Assim, um caminho poderia ser a institucionalização pela UnB do programa de evasão, enquanto instrumento estratégico para sua gestão e redução de custos, mediante o sistema de avaliação institucional de qualidade (já defendido). Nesta direção, Sousa Jr. reforça:

O Plano de Autoavaliação Institucional da Universidade de Brasília tem como objetivos contribuir para a conscientização sobre a Instituição e o apoio à tomada de decisões.

Para cumprir seu papel de estratégia de aperfeiçoamento, a avaliação institucional necessariamente deve ser tecnicamente competente e politicamente legítima, para que seus resultados possam ser transformados em ações efetivamente relevantes e transformadoras (SOUSA JR., 2012, p. 31)

- c) um estudo mais acurado sobre o tema com um prazo maior é necessário, com vistas a fornecer mais elementos ao debate, para que, deste modo, se tenha um ciclo fechado de, no mínimo, cinco anos de análise e um diagnóstico mais fidedigno, que desvele a evasão na íntegra (o que dataria, por exemplo, de 2017, para determinados cursos). Uma vez que a criação de alguns dos cursos e/ou a ampliação de vagas se deram no final do período de execução do Reuni: 2º/2012 ou 2º/2013 – caso da Fonoaudiologia – na Faculdade de Ceilândia – FCE), esta explanação se fortalece com o argumento de que o levantamento de maiores dados de evasão está em fase de análise e apreciação, pois são dados “vivos”, já que parte do grupo discente que ingressou via Reuni permanece na UnB, o que caracteriza um movimento dinâmico e constante;
- d) embora em três dos cursos escolhidos para este estudo tenha ocorrido arrefecimento dos índices de evasão, um deles apresentou elevação. Isso implica que, em parte, além da política não trazer os efeitos esperados (não obstante todos os investimentos efetuados), ela consolidou índices negativos, o que implica, de certo modo, fracasso.

O quadro até aqui delineado apontou para a importância do Reuni em seu contexto macroeconômico e seu valor na conjuntura da UnB. Ressaltou a urgência de que sejam criados mecanismos internos para a permanência discente na universidade e apresentou algumas incongruências do referido Programa, na diretriz estudada na dissertação. O tópico seguinte trará algumas constatações e impasses provenientes das entrevistas com os gestores e que merecem destaque.

3.4.4 Programas ou estudos sobre a redução da evasão nos cursos pesquisados e na UnB

Os quatro coordenadores entrevistados foram consensuais em afirmarem que, embora tenha havido uma ou outra pesquisa quanto à questão da evasão em seus respectivos Institutos, o tema não é tratado nos colegiados, de forma plena e direta, como política do curso e, por conseguinte, da universidade (salvo quando há algum processo discente que requer decisão sobre a reintegração ou não deste na UnB). Este dado se confirma nas palavras:

Esse tema nunca foi discutido no Colegiado de Graduação do Instituto. Mas a discussão nunca ocorreu apropriadamente. A atual direção não tem levado essas questões de natureza mais acadêmica para o Colegiado, o que de fato

analisamos são as situações de desligamento e reintegração. Por qual motivo? Por força do DEG que obrigou os coletivos a se posicionarem sobre os referidos casos, as questões são deliberadas no Colegiado. Todavia, a evasão, como um fenômeno complexo da educação superior, nunca foi discutida, portanto, não temos uma estratégia específica de atuação. (GESTOR VI, informação verbal)

A questão parece não ser tida como relevante, no sentido de contemplar propostas e encaminhamentos que proporcionem alternativas efetivas para a redução da evasão nos cursos de graduação e, por sua vez, na universidade, mediante amplo programa de avaliação institucional. A ausência deste plano reforça certo despreparo por parte da academia para lidar com a evasão, seja do ponto de vista individual (expectativas dos recém-chegados, mudanças gerais no transcurso da vida pessoal discente – acadêmica, afetiva, cognitiva, social, outras); seja do ponto de vista de um programa geral amplamente divulgado, defendido e consolidado na instituição (o que infelizmente, até o momento, não existe). Ao contrário, no Decanato de Graduação houve a decomposição da então Coordenadoria de Bolsas Reuni e Monitoramento da Evasão (2012) e a criação em seu lugar da Coordenadoria de Projetos de Incentivo Acadêmico (CPrA – 2013). O tema evasão, ainda que de forma indireta, parece sair de cena na atual conjuntura, mediante uma política de descontinuidade e ruptura.

Ao coadunar com este contexto, infelizmente, alguns coordenadores desconhecem a realidade de seus cursos, tanto no sentido de adesão ao Reuni (ao afirmarem que o curso não aderiu ao programa, sendo que o fez), quanto no tocante à questão nos índices, por exemplo, o que se comprova nas palavras:

Como eu falei no caso da X não houve adesão ao Reuni: não houve expansão do número de vagas e também não houve ampliação de cursos novos no âmbito do de nosso departamento.

[...]

Realmente eu não tenho condições de responder à questão, pois não tenho os dados, mas eu acredito que está na faixa de 50%. Pois o curso de X é um curso relativamente fácil de entrar e é difícil de sair, pois exige muito do aluno. (GESTOR V, informação verbal)

Por fim, se o coordenador do curso ou mesmo o Gestor da UnB, salvo exceção, não trabalha com a realidade que lhe envolve, com os problemas que o cercam, como será possível construir políticas ou um projeto institucional para sanar a questão? Trata-se de transferir responsabilidades sociais e lançá-las, tão somente, à carga do discente. Portanto, o monólogo social perpetua-se: de um lado, a universidade permanece em seu silêncio, seu reinado de ouro e de conhecimento utópico e inatingível consolidando, desta forma, a crise de

legitimidade difundida por Santos (1999, 2004). E, de outro, há o discente e seu complexo processo solitário de desencontro e desencanto.

A despeito da UnB olhar para o futuro e sair de todo e qualquer isolamento social, Buarque (2012), ao ser indagado por Souza Júnior, sobre qual presente daria à UnB em seu quinquagésimo aniversário, assim se pronuncia:

Daria olhos grandes à UnB. Olhos grandes para que possa olhar para o futuro, para o mundo que, mais do que em qualquer outro tempo, dependerá do conhecimento. Dependerá, portanto, do Ensino [educação] Superior. Ela tem que olhar também para o lado direito: para a comunidade que a abriga e a mantém. A universidade fechada que não olha nem respeita seu povo é uma universidade suicida, estrangulada no seu autismo privilegiado. O último olhar deve ser voltado para dentro. Esse olhar para dentro, para cada um de nós, tem três dimensões: da carreira que você escolheu; do compromisso que só se enfrenta de uma maneira multidisciplinar, diferentemente da tradição da especialização; e da dimensão das humanidades, das artes, saberes e conhecimentos voltados ao ser humano. O olhar para dentro busca construir uma universidade tridimensional e cada um de seus participantes como um ser tridimensional: saber, compromisso, humanismo. (BUARQUE, 2012, p. 82-83)

Por fim, do ponto de vista institucional, a evasão na educação superior representa um complexo fenômeno que ocasiona desperdício dos recursos públicos. Isto propicia perdas econômicas, sociais e acadêmicas à entidade e ao país.

3.5 Fatores facilitadores ou dificultadores da execução do Reuni na UnB

A concepção, organização e execução do Reuni na UnB não foi um ato simples, sobretudo do ponto de vista político, já que seu processo inicial foi conturbado e complexo – em razão da crise administrativa vivenciada pela instituição, no primeiro semestre de 2008. Este ato foi acrescido do fato de que diversas unidades acadêmicas e o Diretório Central dos Estudantes não apoiavam o projeto. A ausência desse apoio implicou a desarticulação entre a própria universidade e a carência de convencer a comunidade acadêmica de seu valor e da necessária descentralização da UnB, para além do *Campus* Darcy Ribeiro. Crise confirmada nas palavras de Sousa Jr.:

Em 2008, escândalos de maus usos da verba pública pela então gestão administrativa conduziram a uma ocupação do prédio da Reitoria pelos/as

estudantes num ato político de força que culminou no pedido de exoneração do então reitor Timothy Mulholland, de seu vice e decanos.

Com isso, o professor da Faculdade de Direito, Roberto Armando de Ramos Aguiar assumiu a gestão *pró-tempore* da UnB com o objetivo de administrar a crise e encaminhar novas eleições [...] (re)iniciando a cultura democrática de valorizar os espaços dos conselhos como locais de debates e de tomadas de decisões de forma transparente. (SOUSA JR., 2002, p. 10)

Dessa forma, as dificuldades e desafios alargaram-se, em particular em sua amplitude política, de gestão, estrutural e acadêmica, com vistas à execução e consolidação de um ensino de qualidade. Essa dificuldade se deu, em parte, em razão dos problemas suscitados e fortalecidos pelas precárias condições de trabalho dentro da entidade, da carência de pessoal e das sucateadas condições físicas das federais como um todo, além da crise supracitada, conforme ilustrado nas falas:

O principal desafio foi de natureza política, está ligado ao risco de ampliar as vagas, concomitantemente ao processo de investimento. Isto tudo é intrínseco, algo que está dentro da história da UnB, já que esse risco e essa discussão se deram lá no início também. Hoje, os pioneiros falam com muito orgulho que deram aulas ao ar livre, porque os prédios não estavam construídos. Mas eles parecem que respondem de uma forma muito positiva à opção de que eles puderam participar do processo de criação. Porém hoje, numa conjuntura menos heróica como se deu naquele tempo, já que hoje a conjuntura é mais imediatista e até consumista, o que resulta em um déficit de satisfação, de expectativas. Neste sentido, como havia muita construção, muito equipamento, os professores começaram a sentir o drama de que eles eram chamados ao trabalho, mas ainda estavam numa situação provisória quanto às edificações, à compra de equipamentos, o que gerou uma repercussão política muito grande no país e em Brasília. (GESTOR I, informação verbal)

Em razão de todos esses aspectos políticos e administrativos, o clima existente na oportunidade era de total desconfiança e insatisfação por parte da comunidade acadêmica, além de outros problemas como os de cunho financeiro. Este quadro se confirma nas falas:

Passivo existente e desconfiança inicial da comunidade acadêmica, tendo em vista a crise vivida pela UnB no início de 2008, além das dificuldades administrativas para gestão dos recursos financeiros. Destaca-se, ainda, a assimetria de compreensão e de comprometimento da comunidade para a implementação da reestruturação acadêmica proposta e necessária para lidar com a expansão. (GESTOR II, informação verbal)

Dificuldades de execução de obras de infraestrutura dentro dos cronogramas estabelecidos, carência de servidores técnico-administrativos para o apoio necessário às novas demandas geradas, dificuldades de gestão dos processos de compras de insumos necessários para o desenvolvimento das atividades acadêmicas. (GESTOR IV, informação verbal)

Um dos tópicos previstos nas diretrizes do Reuni foi a reestruturação do ponto de vista pedagógico, com a perspectiva de elaboração do Projeto Político Institucional. A política previa, entre outras premissas, o aperfeiçoamento do programa de orientação acadêmica, modificações no sistema de avaliação docente, adequação dos espaços do ensino e de aprendizagem, revisão dos currículos, ajustes nos planos de cursos e de aula. Acrescenta-se, ainda, a busca pela melhoria nos processos, reestruturação geral nas práticas e ações em sala de aula, alterações nos horários da grade horária, implementação de novas metodologias para avaliação discente etc. Nesse âmbito, o Gestor VII pontuou a necessidade do uso de novas tecnologias de informação em sala de aula, visto que trabalhou com uma dura realidade em sala de aula, turmas de 120 alunos. Nesta mesma linha, o Gestor VI defendeu o tema como sendo o grande desafio a ser enfrentado:

O principal desafio é o pedagógico, a necessidade de olharmos de novo para dentro dos nossos cursos e ver qual é o perfil do aluno que ingressa a partir dessa ampliação de vagas e redimensionar a nossa prática pedagógica dentro do curso, de maneira a atender as turmas com um número maior de alunos. Muitos professores reclamaram muito: “minha turma passou de 30 para 40 alunos, o que é impossível”. São necessárias novas estratégias, não dá mais para passar o mesmo tipo de trabalho, o mesmo tipo de discussão. Assim, uma grande dificuldade foi essa adaptação ao maior número de alunos em sala. E a ampliação do nível também, já que quando você amplia o nível, uma parcela maior de classes sociais distintas começa a ingressar na universidade, e ela deixa de ter esse caráter elitista que tinha em relação aos cursos mais concorridos. (GESTOR VI, informação verbal)

3.5.1 Deficiências provenientes da educação básica

Nas entrevistas efetuadas, os gestores foram majoritários em identificar como um dos fatores de evasão nos cursos de graduação na UnB as inúmeras dificuldades de leitura e de escrita provenientes da falta de qualidade na educação básica, sobretudo realçadas no primeiro semestre dos cursos em estudo. É nessa fase que os discentes necessitam de base mínima para avançarem no fluxo, o que muitas vezes não ocorre. E, assim, a universidade acaba por assumir dois papéis: i) o de acolher e proporcionar boas condições de estudo a este discente na instituição, no tocante aos semestres iniciais; ii) suprir ou, ao menos, tentar minimizar os efeitos, em seis meses, de deficiências decorrentes de todo o ciclo de educação anterior, com a introdução, por exemplo, de disciplinas como o Cálculo Elementar, a Física Elementar, para

que o referido estudante tenha condições mínimas (habilidades e competências acadêmicas) de prosseguir no curso no qual está regularmente matriculado. Conforme reforça o excerto:

O número de alunos cresceu muito mais que o número de professores, a questão da infraestrutura na universidade não acompanhou esse crescimento. E mais, o ingresso de estudantes mal preparados é fatal na hora dos cursos iniciais. A universidade não faz um trabalho com os ingressantes que tem problemas de formação e então surge outra pergunta: será que a universidade tem que assumir o papel de ofertar ensino médio para os alunos, aqui na própria instituição? Será que ela vai conseguir, em seis meses, acabar com as deficiências que foram geradas ao longo de uma vida toda de ensino fundamental e médio? Ora, o governo tem que ir além de fazer o Reuni, ele tem que olhar para a educação básica e garantir que os estudantes cheguem aqui realmente com uma base sólida para realmente valer o esforço desse crescimento, caso contrário, não existe sucesso. (GESTOR II, informação verbal).

A formação elementar dos estudantes na educação básica deixa muito a desejar, os alunos enfrentam muitas dificuldades quando entram na universidade, principalmente aqueles oriundos das escolas públicas e, além disso, várias outras dificuldades emergem como as questões financeiras para se manterem na universidade, têm que pagar transporte, alimentação, material, livro, etc. Então, tudo isso contribui para uma taxa de evasão significativa, principalmente nesses cursos de área mais pesadas; as exatas tecnológicas, eles tem uma taxa de evasão grande. (GESTOR V, informação verbal)

Na prática, essa interveniente emergiu como fator preponderante de reprovação e de evasão na universidade. Assim, além de todas as dificuldades que o docente já tem em seu cotidiano acadêmico, acaba por ter um desafio a mais no contexto de sala de aula, o de tentar preencher esta lacuna. Por sua vez, o discente, que certamente será cobrado quanto à sua autonomia intelectual e produção/rendimento, além de todas as questões que permeiam sua inclusão e acolhimento na instituição, também sofre com suas próprias limitações e carências acadêmicas.

Há um fosso enorme entre o ensino médio e a educação superior, o qual precisa ser analisado e contemplado do ponto de vista das políticas de Estado, com vistas a saná-lo. É urgente reformar a educação básica. E a universidade tem papel fundamental no desempenho desta missão, na articulação entre esses níveis de ensino. Para tanto, Sousa assim se pronuncia:

Em relação aos modelos de formação de professores e aos diferentes *locus* nos quais ela pode ocorrer em nosso país, bem como naqueles da região latino-americana, é razoável supor que, ainda nos dias atuais, revela-se uma

herança do século XX: a incipiente articulação entre universidade e educação básica, considerando as demandas apresentadas por esta última. [...] Não podemos ser adivinhos nem futurólogos na busca desse caminho, mas temos o compromisso de construir e percorrer trilhas que levam à nova organização da universidade, particularmente quando ela também reitera seu compromisso com a formação de professores para a escola de educação básica. (SOUSA, 2011, p. 234)

No caso do Distrito Federal, isto poderia ocorrer, por exemplo, mediante o estreitamento de laços entre a UnB e a Secretaria da Educação do Distrito Federal³⁵, com a execução maciça de programas de aperfeiçoamento e qualificação continuada para os docentes da rede distrital., além da ampliação de projetos de estágios, interdisciplinares e de extensão junto aos alunos do ensino médio. Outra ação seria a divulgação em massa de todos os cursos que são oferecidos na universidade nas escolas públicas, mediante a execução de oficinas e seminários para esclarecimento de dúvidas sobre as diversas áreas profissionais. Esta divulgação ocasionaria apoio ao estudante no sentido de fundamentar sua decisão quanto à escolha sobre o futuro curso de graduação e sua carreira, com vistas a minimizar provável falta de identidade com a área, escolhas frustradas, entre outros.

Razoável seria que a formação dos licenciados fosse bem estruturada do ponto de vista acadêmico-metodológico, bem como que contemplasse a teoria efetivamente embasada na prática de sala de aula e do mundo do trabalho.

A partir dessa reflexão, Buarque (2012) apresenta um destaque, com a qual se finaliza esta seção:

A universidade tem que integrar a educação de base no Brasil. Hoje são mundos que se acham separados. Olham-se como estranhos. Fruto do elitismo e das divisões sociais. A universidade é culturalmente de elite. Não podemos abandonar a vocação de elite, intrínseca ao Ensino [educação] Superior, mas temos que dar chance a toda e qualquer pessoa para usar seu talento e fazer parte desta elite, não importa a renda de sua família. Para que a universidade possa progredir, vai precisar de uma educação de base de qualidade, igual para todos [...] A educação de qualidade para todos vai gerar milhões de crianças e jovens alfabetizados nas ciências, ávidos de conhecimento, universitários mais bem preparados, com melhor qualidade educacional. Sem eles, deixados de fora da educação de base, a universidade será sempre medíocre, com qualidade aquém do potencial de seu povo, dos cérebros de sua população. (BUARQUE, 2012, p. 83)

³⁵ Nesta direção, a referida Secretaria possui a Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais de Educação (EAPE), cuja função primordial é promover a formação continuada dos profissionais da Educação em consonância com as demandas da Rede Pública de ensino do DF, contribuindo para a educação de qualidade social e a valorização profissional dos educadores. O estreitamento do laço desta escola e a UnB seria oportuno.

3.5.2 Críticas, impasses e problemas provenientes do Reuni

A investigação ora relatada, em capítulo específico, já norteou algumas críticas ao Reuni, do ponto de vista da literatura. Nesta ótica, Léda e Mancebo (2009) apresentam diversas reflexões/censuras sobre a questão, ao abarcar temas como a heteronomia, precarização da universidade e do trabalho docente, bem como a ampliação de vagas, sob a égide da democratização do acesso e da equidade social, sem a devida contrapartida financeira necessária, além de uma provável redução na qualidade da formação docente.

A este propósito e para contribuir com os debates, as entrevistas efetuadas também reforçaram algumas críticas e impasses provenientes do referido Programa, ao explicitar temas como:

- a) crescimento desordenado dos cursos, sem muitas vezes, atender ao interesse da sociedade;
- b) precarização da mão de obra docente;
- c) expansão de vagas em cursos que não possuíam demanda efetiva;
- d) criação de cursos sem pesquisa de mercado e sem espaço para seus respectivos egressos;
- e) necessidade de formação para o corpo de servidores da universidade;
- f) necessidade do repensar crítico sobre a universidade e a perspectiva de recriá-la;
- g) por fim, a ampliação da estrutura física sem a contrapartida na matriz orçamentária.

Sousa Jr. (2012), ao apresentar um balanço de sua gestão e abordar o Reuni, de pronto, já reconheceu a existência de vários problemas deixados pelo Programa. O primeiro deles é o crescimento desordenado dos cursos, o que é delineado na fala:

O Reuni teve esse lado de crescimento desordenado: não basta crescer, tem que crescer com norte, tem que crescer com a perspectiva de entender as demandas da sociedade, quais os cursos que realmente são interessantes a serem promovidos. A primeira pergunta é fundamental: O que o Brasil precisa? Qual é o perfil de profissional que nosso mercado de trabalho carece, que nós precisamos? Para, então, focalizar nesse perfil e criar essas condições. Vamos crescer dando condições para que esses alunos se formem. Não basta colocá-los dentro da universidade que eles vão evadir, vão sair sem o seu diploma. (GESTOR VII, informação verbal)

No tocante à questão da precarização da mão de obra, é oportuno destacar que, sem dúvidas, nos últimos cinco anos, ocorreram significativas mudanças no que se refere à natureza e organização do trabalho docente. Isso ocorre tanto em função das diversas dimensões acadêmico-administrativas na qual este profissional está inserido quanto em

relação à questão do número de alunos em sala de aula e as demandas provenientes desta nova realidade educacional. Há que se registrar, ainda, problemas concernentes à ausência de condições de trabalho e de estrutura física no *campus*. Exemplificam bem estes problemas estruturais o caso da FCE, na qual os professores e alunos se desdobraram para ter aulas em espaços inexistentes, improvisados em uma escola de ensino médio, sem laboratórios, salas de aulas, materiais didático-pedagógicos etc.

Precisamos aumentar a estrutura, melhorar o corpo docente que tem que crescer e ele não cresceu o suficiente, nós tivemos que contratar muitos professores substitutos, e o professor substituto não é o perfil adequado, então nós temos que ter professor do quadro para atender às demandas da universidade.

Outra questão é a das instalações, nós temos problemas, por exemplo, em colocar 80 alunos no auditório, que não tem uma acústica de qualidade e que não tem cadeira para todos, coisas básicas que nós temos que olhar. Isso sem falar dos *campi* que não tem nem sala de aula direito, que tem toda a questão de logística ainda para ser aperfeiçoada. (GESTOR VII, informação verbal)

A esse conjunto de aspectos, Cislaghi traz uma crítica quanto à relação de alunos matriculados e sua (des)proporcionalidade quanto aos concursos para docentes e técnico-administrativos, a saber:

Essa redução proporcional do número de docentes das universidades públicas, que tende a se ampliar, associado, ainda, ao arrocho salarial, tem significado uma superexploração do seu trabalho, com alterações importantes da sua natureza. O professor também passa a ser vítima da reestruturação produtiva e, assim como os demais trabalhadores intelectuais que forma, passa a ser exigido em novas competências. (CISLAGHI, 2011, p. 8)

A censura faz menção direta ao fato de que, muito embora tenha havido concursos para docentes, eles não estiveram diretamente ligados à proporção do aumento de vagas e matrículas nas IFES.

Acrescenta-se a esta ponderação o fato de que a constituição de um “bom professor” não é processo rápido, instantâneo. Ele requer tempo, investimento, pesquisa, estudos, experiência no contexto de sala de aula, participação em projetos, entre outros. Quanto à formação docente e sua prática educativa, Sousa apresenta pontos que merecem destaque:

Defesa da profissionalização do professor como um processo que implica a ampliação e o domínio de conteúdos e métodos de suas respectivas áreas de atuação;

Reconhecimento de que a intensificação do trabalho docente ocorre em função de diversos fatores, como aqueles relacionados às próprias condições de trabalho e políticas de valorização do magistério que nem sempre se efetivam conforme foram e são definidas;

Superação da insuficiência das condições efetivas de trabalho, entendidas como o conjunto de recursos que permitem uma melhor realização do trabalho pedagógico, envolvendo, por um lado, o atendimento às necessidades básicas do docente (salário digno, valorização profissional) e, por outro, a infraestrutura das unidades escolares, como materiais didáticos disponíveis e serviços de apoio aos professores e à escola. (SOUSA, 2011, p. 230-231)

Para corroborar com esta análise, as duas figuras que elucidam bem a presença na universidade da deterioração da força de trabalho podem ser explicitadas por meio de dois processos seletivos distintos:

- i) contratação do professor substituto (não em razão, necessariamente, da formação deste ensinante), mas em função da excepcionalidade de sua admissão que – conforme Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 2013 – atende a necessidade temporária de excepcionalidade, como suprir a falta de professor efetivo, em razão de afastamentos ou licenças etc.;
- ii) contratação do professor via banco de professores-equivalentes, autorizado pela Portaria Interministerial MEC/MPOG nº 22, de 30 de abril de 2007 e pelo Decreto nº 7.485, de 18 de maio de 2011, que, mediante diversas fórmulas, cálculos e pontuação, traz a figura do professor que trabalha 20 horas para as universidades. Esta realidade, de certo modo, acaba por reduzir o percentual daqueles que teriam dedicação exclusiva (fator amplamente defendido na reforma de 1968). Esta nova modalidade acaba por comprometer a participação desse docente em atividades como pesquisas, projetos de extensão e outras atribuições administrativas e didático-pedagógicas. Quanto a esse banco, Léda e Mancebo assim se pronunciam:

O governo avalia a institucionalização do ‘banco’ como um grande avanço do ponto de vista da gestão da universidade pública e admite a possibilidade de estendê-lo a outros setores da administração pública. Todavia, [...] o banco de professores-equivalentes permanece um mecanismo ágil que força um aumento de produtividade institucional, em detrimento da qualidade, necessariamente, resultando na precarização das condições de trabalho.

A possibilidade de reposição rápida de professores efetivos por substitutos em maior número vai aprofundar o fosso entre o trabalho realizado pelo professor efetivo, com dedicação exclusiva, e o trabalho do professor substituto, cujo contrato de trabalho o limita a dar aulas. Na realidade, o uso do banco afetará o trabalho de todos, pois o professor substituto possui vínculo transitório com a instituição e não pode assumir cargos

administrativos, orientar pesquisas, coordenar projetos. (LÉDA; MANCEBO, 2009, p. 59)

Consoante ao tópico ampliação de vagas é fato que a UnB alcançou as metas propostas. Entretanto, é necessário destacar que parte da elevação destas foi efetuada em cursos que já possuíam uma série histórica de sobras de vagas; é o caso, por exemplo, da própria Matemática. Portanto, é possível inferir que, de alguma forma, em razão da necessidade de se cumprirem prazos e metas pactuadas, esta exigência comprometeu as demandas dos alunos e, num contexto maior, da própria sociedade. Afinal, do ponto de vista funcional e pragmático, qual é a utilidade em se ofertar mais vagas em cursos em que a procura já era baixa – sobravam vagas? Esta fraca demanda, por si só, já poderá representar o pouco interesse da comunidade em geral pela área (por diversos motivos que não serão aqui relatados, como o baixo reconhecimento social dado à licenciatura ou o desconhecimento do curso/área, ausência de um estudo de mercado junto à comunidade local, ausência de uma boa estrutura universitária entre outras justificativas e razões).

Outra questão que está diretamente ligada à citada acima é a de criação de cursos sem pesquisa de mercado ou mesmo sem qualquer espaço neste. Este fato eclode, por conseguinte, na ausência de um ambiente de trabalho para os estudantes formados nos respectivos cursos. Isto, além de ocasionar evasão, apresenta em seu bojo sérios problemas de cunho acadêmico, profissional e social:

Eu coloco uma questão em relação à forma de implementação do Reuni e os tipos de cursos que foram abertos. Aqui, no Instituto de X, nós tivemos a criação do novo curso que foi o Y. É um curso que teve uma entrada de 30 alunos, ou seja, abriram 30 vagas e agora se formará a primeira turma, com 8 ou 9 estudantes. Por tratar-se de uma cadeira completamente nova, nós não tivemos um estudo de mercado pra saber se era de interesse da população do DF este tipo de formação, em particular, quando o Reuni atuou nos cursos novos. (GESTOR VI, informação verbal)

Esta realidade começa a se consolidar inclusive nos *campi*. Na FCE, por exemplo, das 60 vagas ofertadas no curso de Saúde Coletiva para o 1º/2013, somente 39 foram preenchidas (mesmo com as diversas chamadas do vestibular, ENEM etc.). O mesmo ocorreu no curso de Terapia Ocupacional: das 50 vagas ofertadas, somente 30 foram preenchidas. Esta conjuntura se perpetua nos cursos de Planaltina, com uma situação ainda mais grave, certamente um impasse a ser resolvido pela UnB.

Nas palavras do Gestor I, o Reuni deixou bons problemas. A primeira indagação seria: do ponto de vista do administrador, que vela pela qualidade do ensino, por um andamento apropriado da estrutura universitária como um todo, existem bons problemas?

O significado de problema é questão a ser resolvida. Nesse sentido, se o Reuni deixou qualquer questão a ser resolvida, é porque sua missão não foi cumprida na íntegra, sobretudo do ponto de vista administrativo. Portanto, na visão desta dissertação, todo e qualquer problema técnico é grave, e até indesejável, para a gestão de qualquer instituição.

É a partir deste questionamento e ponderação que são explicitadas algumas destas demandas, na fala do referido Gestor I, que apresenta a necessidade de qualificar o corpo de servidores, frente a uma nova realidade universitária, para novos processos de gestão, imbuídos de um olhar eficiente, eficaz e racional:

Por isso que a gente precisa qualificar os servidores para eles poderem desenvolver soluções de gestão universitária contra o desperdício, quanto à irracionalidade, quanto à modernização dos processos de trabalho. É por isso que foram propostas medidas como a flexibilização. Essa ação não é um benefício sindical, é um componente da revisão dos processos de trabalho e da requalificação da força de trabalho. Quando eu vejo hoje empresas do mundo privado apostarem nas estratégias de flexibilização, se quem está atrás do ouro faz isso, porque quem está atrás do benefício social não poderá fazê-lo? Então são bons problemas nesse sentido. (GESTOR I, informação verbal)

O mesmo Gestor proporciona um olhar crítico, que se sobrepõe à questão da quantidade, ao mesmo tempo em que visualiza a questão da qualidade na educação e as novas relações do trabalho docente em seu cotidiano e a necessidade de readequação dos espaços na instituição:

E a gente sabe que quantidade é uma condição para qualidade, então, é um componente do movimento da dialética, quer dizer: a qualidade é resultante da quantidade; a qualidade transforma em quantidade, e quantidade transforma em qualidade. São bons problemas que requerem inteligência gestora e projeto, eu tenho mil professores novos, é um problema. Aonde é que eu vou colocar todo mundo? Mas é um bom problema, porque desse modo eu vou estudar formas de espacialização, é claro que as estruturas arquitetônicas têm que ser revistas, mas tem tecnologia para facilitar toda essa presença que permite que nós repensemos os espaços não apenas fisicamente, mas criticamente. (GESTOR I, informação verbal)

No âmbito da infraestrutura física, destaca-se que, embora alguns prédios tenham sido finalizados e entregues, parte das obras previstas não o foi; portanto, ficou um conjunto de edificações a serem concluídas, sem o orçamento necessário para fazê-lo.

Ao retomar a fala do referido Gestor, este ilustra e convida a um diálogo constante com a comunidade e o governo sobre a necessária construção de políticas públicas para a educação superior que contemplem tanto a restauração da antiga universidade, quanto à edificação de uma nova, em todas as suas dimensões e que ocasionem mudanças em suas áreas de alcance e formação como a pós-graduação, a extensão:

Eu penso que a gente tem que elevar a uma categoria de grande problema o da reestruturação, e não só uma expansão. Tem que dialogar com a comunidade nesse aspecto e também com o governo para lembrar que é preciso mais Reunis: o Reuni da velha universidade, que é a restauração da edificação antiga, como por exemplo do Minhocão, que tem uma infraestrutura antiga em relação a expansão, é preciso mudar o sistema de energia elétrica, entre outros; então, o Programa é necessário. Embora o foco aqui tenha sido o da graduação, a expansão trouxe uma demanda muito grande para a pós-graduação, tanto que foram criados mais cursos de pós-graduação do que graduação, e isso requer mais laboratório e mais bolsa, então é preciso o Reuni da pós-graduação também. Esta ação significa refazer a agenda de continuidade de um sistema de qualificação de universidade pública brasileira federal. (GESTOR I, informação verbal)

Na sequência dos problemas, o mesmo Gestor I ressalta aquele que certamente é o mais grave de todos eles: o que trata diretamente da questão do financiamento da universidade, conforme melhor delineado na próxima seção:

3.5.3 A caixa preta dos problemas: o financiamento

A questão financeira em qualquer instituição quer pública, quer privada, merece atenção por parte de seus administradores. No caso específico das IFES e, por conseguinte, da UnB, via Reuni e sua matriz orçamentária, o Programa em análise deixou o que foi denominado por esta dissertação de caixa preta: uma estrutura física e de recursos humanos ampliada, mas com orçamento reduzido, conforme o excerto:

[...] o Reuni deixou bons problemas no sentido que, por exemplo, eu vivi experiências que meus antecessores dificilmente puderam viver que é de

expandir a universidade, construir prédios, laboratórios, reformar. Por exemplo, todos os auditórios do ICC foram reformados. Foram quase 200 mil metros de edificação, e isso é quase uma universidade nova. Isso gera afetação da matriz de financiamento da UnB. Então é um problema, correr atrás de redefinir a matriz de financiamento da universidade. Buscar recursos de manutenção, de apoio, água, luz, transporte, urbanização, mas são problemas assim que permitem desenvolver processos novos de gestão e de produção do sistema. (GESTOR I, informação verbal)

No tocante ao financiamento previsto para a educação superior, via Reuni, em termos nacionais, seu montante inicial foi de R\$ 2 bilhões de reais, divididos em 4 anos (2008 a 2011) (BRASIL, 2007b) e distribuídos entre todas as universidades federais, de acordo com suas especificidades e planos de ação. As metas estabeleceram um crescimento de, pelo menos, 300 mil novas vagas no setor público federal. Nesta direção, a UnB contou com recursos desse Programa para efetivar o seu projeto de expansão. Para esta universidade, o pacto inicial previu o repasse financeiro de R\$ 66.928.720,42 milhões de reais para despesas de custeio e a importância de R\$ 53.850.180,00 milhões de reais para obras, além de R\$ 29.500.000,00 milhões de reais para aquisição de equipamentos, no transcurso de 2008-2012. (FUB, 2008)

O acordo final foi alterado para R\$ 309.134.146,58 milhões de reais, durante os mesmos cinco anos. Assim, a nova distribuição foi: R\$ 217.901.166,58 milhões de reais para custeio, R\$ 33.500.000,00 milhões de reais para aquisição de equipamentos e R\$ 57.732.980,00 milhões de reais para gastos com obras (UnB, 2013). Todavia, a UnB recebeu, na prática, um valor superior ao previsto, a saber: R\$ 331.461.691,95 subdivididos em R\$ 217.901.166,58 para custeio; R\$ 27.163.018,23 para aquisição de equipamentos e R\$ 86.397.507,14 para realização de obras.

No tocante aos recursos financeiros, conforme dados oficiais (UnB, 2012b) para o ano de 2011, a UnB contou com um orçamento final de R\$ 1.535.976.292,00 bilhões assim disseminados: R\$ 815.547.483,00 milhões de reais destinados ao pagamento de pessoal e encargos; R\$ 601.586.712,00 milhões de reais referentes a outras despesas correntes e R\$ 118.842.097,00 milhões de reais concernentes à capital. Todas estas despesas foram executadas por intermédio de repasses do Tesouro Nacional ou por meio de outras fontes, o que inclui recursos próprios, convênios e portarias.

O orçamento geral da UnB é elevado, da ordem de R\$ 1.294.373.010,00 bilhões de reais, para 2013, fora o crédito suplementar de R\$ 146.574,15 milhões de reais. Entretanto, basicamente toda esta verba possui destinação vinculada, rubrica específica. Os custos com despesas de pessoal e encargos perpassam o índice de 82,2% deste montante e são

distribuídos para cumprimento de sentença judicial transitada em julgado, contribuição para custeio do regime de previdência decorrente de pagamento de precatórios e requisições de pequeno valor, pagamento de pensões e aposentadorias, pagamento de pessoal ativo da união (UnB, 2013). De acordo com a mesma fonte, o valor repassado pelo governo federal, via Reuni, para o ano de 2013 à UnB, corresponde a R\$ 18.054.934,00 milhões de reais, para a consolidação e manutenção dos novos edifícios e cursos etc.

Entretanto, na prática, os valores disponíveis para a conservação e investimentos na universidade tornam-se pequenos, em particular se avaliada a questão do acréscimo físico dos novos *campi*, por exemplo. Nesta direção, A FCE percebeu o montante de R\$ 271.713,39 mil reais, para manutenção de sua estrutura, via matriz, para o ano em questão. A FGA recebeu a importância de R\$ 216.683,03 mil reais; e, por sua vez, a FUP, nos mesmos termos, foi contemplada com a quantia de R\$ 196.232,00 mil reais. (UnB, 2013)

No caso da FCE, ela esteve situada em uma escola da Ceilândia, desde sua inauguração até meados de 2013. Todavia, com a mudança para a nova unidade (6 prédios), o valor, a priori, permanece o mesmo de anos anteriores, salvo pequeno ajuste. Isto, nem de longe, atende às reais necessidades do campus. Agregue-se a esta questão outros problemas de ordem gestora vivenciados na universidade – entenda-se certa inércia e ineficiência por parte da administração geral. Problema que se exemplifica no fato de que até 01/09/2013, o orçamento para 2013 ainda não fora votado – fato que deveria ter ocorrido em meados de novembro/dezembro do ano anterior e que retarda o andamento dos processos, inclusive de compras, por exemplo.

Um ponto que reforça esta incongruência é a ausência de visão sistêmica quanto à distribuição do orçamento e das reais necessidades dos *campi* e que pode ser constatado a partir da mera comparação entre os percentuais gastos com as Bolsas Reuni de graduação em 9 meses (2012), superior a R\$ 1,7 milhão de reais e o orçamento da FCE para a ano de 2013 (matriz), aproximadamente R\$ 272 mil para a manutenção de 6 prédios. Isto é assimétrico e reflete a ausência de políticas claras de gestão que visualizem as reais carências das unidades e *campi*.

Ao discutir a relação entre o orçamento anual e o do Reuni, repassado à UnB, o Gestor I assim se pronuncia em entrevista sobre a questão:

No orçamento final da UnB superior a bilhão/ano está o custeio carimbado, vinculado ao pagamento de pessoal e que, por exemplo, a expansão de mil professores e 600 servidores incrementa esse custeio e não é afetada. O Reuni trouxe vaga, mas o financiamento está dentro do bilhão, na verdade os

331 milhões recebidos serviram para edificar, equipar, recuperar, reformar. E, convenhamos, muitas universidades tiveram dificuldade de executar isso, nós ainda nos beneficiamos dessa dificuldade de algumas universidades, recebendo recursos que não seriam para nós, seriam para elas. Por isso eu dizia assim: olha, esse discurso equivocado de dizer que a gente tem déficit, você tem planos e, então, você corre atrás dos recursos, nunca deixou de faltar recursos para cumprir os objetivos da universidade, esses recursos vieram. De onde? Desta redistribuição decorrente do fato de nós termos projetos, programas para efetivar. Então a disparidade está ligada ao fato de que como há um carimbo, uma vinculação das verbas orçamentárias, uma parte substancial dela era para pessoal, e essa não afetou. Nem o Reuni, porque a vaga entra, mas o custeio está dentro do bilhão, o repasse do Programa seria pouco, se esse dinheiro fosse também para pagar o pessoal. (GESTOR I, informação verbal)

Cabe observar que, embora o número de docentes e técnicos tenha sido ampliado em aproximadamente 1.500³⁶ servidores, a matriz para o pagamento de seus salários, salvo exceção, sofreu pouca alteração. Isto, certamente, traz problemas (*déficits*) no orçamento geral de qualquer universidade. É de se esperar, ainda, que o percentual que foi direcionado para a consolidação das metas do Reuni não seja realocado a outras rubricas ou despesas, por exemplo, retirados dos pagamentos de bolsas ou das unidades acadêmicas para pagamento de contas, custeio etc. Esta questão o tempo responderá...

É fato que o Reuni, certamente, trouxe contribuições importantes, assim como problemas (independentemente de serem classificados como bons ou não!) e impasses à UnB, que certamente merecerão outras pesquisas de mestrado e de doutorado e atuação constante por parte de toda a equipe gestora para saná-los. Todavia, o questionamento que se deixa no final deste capítulo e, conseqüentemente, desta dissertação é: qual seria a realidade da universidade pública federal, sem o Reuni, no transcurso de 2008-2011?

³⁶ Ressalta-se que, não obstante esse número de servidores nomeados no âmbito de Recursos Humanos, a rotatividade de pessoal na UnB é elevadíssima. Deste montante, infelizmente, o percentual de técnicos, por exemplo, que pediram exoneração é alto, para o período. Além disso, a ampliação do quadro funcional não contempla a real necessidade da universidade, considerando suas atividades e *campi*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar os limites da implementação do Reuni na UnB, entre 2008 e 2011, nas metas de ampliação das vagas e redução da evasão, em quatro cursos noturnos de licenciatura presenciais na UnB: Física, Letras, Matemática e Química.

Com base na relevância do contexto histórico, mediante a compreensão do ponto de vista crítico sobre o objeto de pesquisa, os capítulos desta dissertação foram estruturados de modo a enfatizar a mediação entre esta política nacional e o cenário da educação superior, a partir da reflexão de um programa nacional que contribuiu para a expansão, a interiorização e a democratização deste nível educacional no país, o Reuni. O estudo almejou identificar em que medida a implementação deste programa na UnB, no referido período, contribuiu para a ampliação de vagas e a redução da evasão e, por conseguinte, para democratizar o acesso à instituição. Isto posto com a premissa de que o acesso à educação superior para os jovens contidos na faixa etária de 18 a 24 anos, no Brasil, ainda é muito restrito, o que se compactuou como uma constante no país, desde seus primórdios, visto que esteve inicialmente direcionado tão somente à elite brasileira e ainda o é nos dias atuais.

Nesta direção, o primeiro capítulo abordou os aspectos históricos da educação superior no Brasil, desde seus primórdios até os anos 1990, sua gênese e evolução, algumas de suas reformas, seus caminhos e descaminhos. Fator relevante destacado deu-se em 1932 quando se iniciou um movimento de oposição ao sistema vigente à época e em defesa de uma educação gratuita e de qualidade. Essa ação acabou por contribuir para a abertura do sistema, em particular, a partir de 1960. Em 1968, registrou-se a reforma universitária.

Neste ínterim, em 1961, foi fundada a UnB como uma entidade reformadora e emancipatória, mediante uma proposta de inovação e à vanguarda de seu tempo. Entretanto, o golpe militar de 1964, de alguma forma, calou muitos sonhos e perspectivas, inclusive os da própria universidade.

Neste patamar de vigilância ideológica, o sistema de ensino superior avançou, sobretudo no setor privado. Os anos 1990 foram determinantes para o referido nível educacional, em particular em relação ao governo de FHC, que, mediante o discurso do novo gerencialismo, proporciona o arrefecimento da esfera pública. Além disso, efetua-se drástica redução no orçamento destinado às universidades federais.

É neste mesmo período que emergiu a LDB nº 9.394/96 e surgiram os primeiros estudos sobre evasão – 1995 – direcionados pelo MEC (BRASIL, 1997), com vistas a compreender este complexo fenômeno e mapeá-lo.

O Brasil, em um contexto de mudança, mas não de ruptura, elegeu Luís Inácio Lula da Silva, que estabeleceu em seu governo políticas públicas para a expansão e ampliação das federais. Entre estas estão os programas Expansão Fase I e, após, o Reuni.

Neste cenário, a UnB adotou e executou a política de expansão para três regiões administrativas do Distrito Federal, com vistas ao desenvolvimento da área e à democratização do acesso, destacando-se o *campus* Planaltina, o *campus* Gama e o *campus* Ceilândia.

No interstício de 2007-2008, começou a implementação do Reuni na universidade, um processo complexo em sua constituição, em razão do contexto político de crise no qual a instituição esteve inserida. Esta perspectiva, bem como todo o seu referencial, foi apresentada no Capítulo 2, que abordou a gênese, os fundamentos e a evolução deste Programa no contexto nacional e local. Para tanto, foi explanada a compleição e consolidação da UnB e sua marca histórica. Delimitou-se a diretriz criação e ampliação de oferta de vagas, a questão da evasão e suas nuances e as formas de ingresso e saída discente na UnB.

A partir desta premissa e transcorrido seu primeiro momento, o Programa, entre suas seis dimensões e diretrizes, previu a redução da evasão e a ampliação de vagas em seus cursos de graduação. Houve investimento em massa, por exemplo, para ampliar a inclusão social com as seguintes ações: i) fortalecimento de programa de divulgação no ensino médio dos cursos e programas oferecidos na Universidade; ii) ampliação do programa de apoio à permanência estudantil, incluindo o número de bolsas; iii) ampliação do atendimento de estudantes com necessidades especiais; iv) ampliação do programa de moradia estudantil da UnB; v) ampliação dos programas de extensão existentes e sua integração com o ensino e a pesquisa; vi) consolidação dos sistemas de avaliação interna do Decanato de Extensão (DEX); vii) ampliação da participação da comunidade estudantil da universidade em projetos de extensão de ação contínua; viii) aumento do número de bolsas de permanência, iniciação científica, iniciação à docência, extensão, monitoria; ix) ampliação das expectativas e oportunidades de acesso e permanência na Universidade de Brasília aos estudantes das escolas públicas do Distrito Federal e seu Entorno; e x) ampliação da inclusão social e das ações afirmativas.

Assim, a partir desta e de outras ações, na prática, houve a ampliação de vagas de ingresso primário e o aumento do número de alunos matriculados, em decorrência da redução

da evasão e do melhor preenchimento das vagas ociosas via processo de entrada secundária. Essa via de ingresso é executada por meio de transferências, ingresso de portador de diploma de curso superior e por meio da utilização do ENEM para ocupação de vagas remanescentes do PAS e vestibular, caminho recente. Do ponto de vista da ampliação de vagas, houve a criação de 37 novos cursos, e a universidade alcançou de forma plena a meta de criação e ampliação de vagas.

O último capítulo tratou da análise e interpretação dos dados, com base nas categorias de análise, previamente selecionadas; ademais, trouxe recorte exclusivo sobre os quatro cursos selecionados e um retrato de seus dados de evasão no transcurso de 2002-2011. Além disso, apresentou algumas reflexões e percepções dos gestores entrevistados, alinhando-as à literatura discutida no transcurso da pesquisa.

Nessa linha, algumas questões ficaram latentes: a necessidade de reformular a educação básica, com vistas a reduzir o fosso existente entre esta e a educação superior e a constatação de que não há um programa de estudos sobre a evasão nos cursos pesquisados e na própria UnB, na condição de política pública da instituição. Além disso, o Reuni deixou diversos problemas, sobretudo no tocante à questão do financiamento e do custeio para a manutenção predial.

O levantamento dos dados e os relatos dos sujeitos da pesquisa confirmaram a relevância do programa para a universidade, ao passo que levantaram as fragilidades deste e reforçaram o valor da democratização do acesso na ampliação e criação de vagas. Ilustraram também que as ações concernentes à redução da evasão, embora muito intensas, não foram suficientes para reduzi-la de forma abrupta. Ao contrário, no curso de Matemática confirmou-se o pressuposto inicial da pesquisa de que a ampliação de vagas é um fator que contribui diretamente para o aumento efetivo da evasão na UnB.

Em termos do trabalho docente, a questão da precarização de sua mão de obra destacou-se, em razão do aumento no número de alunos em sala de aula e da ausência de condições qualitativas de trabalho.

Quanto à conquista da meta elevação da taxa de conclusão média dos cursos de graduação para 90%, houve dualidades e contradições nos discursos: de um lado, há aqueles que a consideram alcançada e viável; de outro, estão aqueles que a visualizam como inatingível e desproporcional ao contexto universitário.

O tema da evasão é tema complexo que gera diversas perdas para o aluno, o professor, a universidade, a sociedade e, por fim, ao país. Portanto, a decisão em imprimir um olhar crítico à pesquisa foi oportuna, tendo em vista todo o movimento, impasse e

transformação que consubstancia os eus mais diversos pontos de análise, como nas questões de cunho econômico, político e social que exercem influência no assunto, sobretudo, do ponto de vista do discente. Assim, procurou-se utilizar algumas categorias previamente estabelecidas para a análise do conteúdo, por conseguinte, das entrevistas.

O DEG, no transcurso de 2011-2012, efetuou vasto estudo sobre a evasão na UnB e começou a visitar as unidades, mediante reuniões coletivas com vistas a dividir os resultados e convidar os departamentos a atuarem na questão. Entretanto, em razão da saída da então decana Márcia Abrahão Moura e de mudanças na administração superior, de algum modo, houve ruptura e descontinuidade nos trabalhos.

Entretanto, para a questão da evasão, algumas recomendações emergem, do ponto de vista conceitual desta dissertação, a saber:

- estruturação de uma Diretoria no DEG que trataria, especialmente, das questões de evasão na UnB. Assim, primeiro definiria conceitos e metodologias próprias de estudo sobre a questão, preferencialmente em contato direto com as demais universidades federais, o MEC e a Andifes, com vistas a desenvolver pesquisas de ponta e ser precursora de um modelo próprio de análise para a entidade e o país; segundo proporia soluções e encaminhamentos sobre o pleito;
- mapeamento geral da evasão na UnB e em seus respectivos cursos, tanto de graduação quanto de pós-graduação, ano a ano, sob coordenação da Diretoria supracitada. Ela almejaria construir uma política institucional de redução da evasão. Para tanto, seria necessária a participação de todas as unidades acadêmicas. Essa ação resultaria em reuniões constantes com as direções dos institutos, os respectivos coordenadores de cursos e os Centros Acadêmicos objetivando, sempre, um trabalho preventivo, espécie de vacina contra a evasão e, por sua vez, corretivo, no sentido de sanar o problema, espécie de injeção;
- implementação de um serviço de orientação psicopedagógico específico aos alunos ingressos, para acompanhamento acadêmico, além de apoio em relação às dificuldades, por exemplo, ausência da família, alterações no *status quo*, mudança de cultura e de hábitos, entre outras particularidades que contemplam o estudante, a aprendizagem e seus processos, em particular quanto aos *déficits* provenientes da educação básica;
- a formação de grupo de tutoria que contemplasse as lacunas educacionais dos discentes, como a elaboração de uma disciplina que preceda o cálculo (Cálculo Elementar, Física Elementar, por exemplo), mediante atendimento individualizado ao estudante, procurando

identificar suas dificuldades e vencê-las. Nesta mesma direção, recomenda-se fortalecer os programas de estágio, tanto os supervisionados como os livres, para que o discente possa compreender a teoria em um contexto de prática contínua, bem como ampliar os programas institucionais como as bolsas de incentivo à pesquisa, aumento no quantitativo e nos valores das monitorias;

- em razão de os discentes chegarem à universidade sem conhecerem a estrutura e normas vigentes, em função das dificuldades de aprendizagem e outras nuances, eles reprovam logo no primeiro e no segundo semestre, não executando os créditos mínimos e, por conseguinte, entram na condição de risco de desligamento. Nesse caso, seria interessante que o primeiro semestre não contasse para esses fins, visto que é um momento de acolhimento, de adaptação, de descobertas, de dúvidas e, infelizmente, de reprovação;
- a execução de uma forte política de assistência estudantil e de permanência, a qual o discente tivesse acesso e já se inscrevesse antes mesmo do início das aulas. Desta forma, já lhe estariam garantidos alguns direitos básicos como acesso ao restaurante universitário, aquisição de carteirinha de estudante, bolsas permanência, vale livro, acesso irrestrito à biblioteca, no ato de sua entrada na Universidade de Brasília;
- uma revisão geral nos projetos políticos pedagógicos dos cursos e nos respectivos currículos, que por vezes apresentam-se defasados e precisam adequar-se à realidade atual do mercado de trabalho e suas reais carências. É importante também fornecer ao egresso uma formação profissional em sintonia com os problemas da sociedade brasileira e com vistas à redução das disparidades existentes entre teoria e prática;
- investimento na infraestrutura da universidade que forneçam subsídios para o apoio ao ensino, à pesquisa e à extensão como bibliotecas, copiadoras, equipamentos de informática, laboratórios de ensino, moradias estudantis, restaurantes universitários, entre outros;
- revisão e adequação geral nas vagas ofertadas nos processos seletivos e seus respectivos cursos. Pois qual é a necessidade e viabilidade em ofertar vagas em graduações em que não há demanda?
- propõe-se que os cursos sejam ofertados, preferencialmente, em um ou outro turno, seja no matutino, no vespertino ou no noturno. Desta forma, o discente teria maiores condições de organização da agenda pessoal, de modo a conciliar tanto os estudos quanto um horário

mais estruturado para o trabalho e demais atividades do cotidiano, sem suprimir aulas ou abandonar a universidade³⁷;

- uso do número do CPF do aluno para identificá-lo junto à universidade, em substituição ao número de matrícula (coibir dupla matrícula). Assim, mediante identificação única, independentemente do curso, o aluno não seria tido como evadido nos índices da UnB em casos como os de mudança de curso ou habilitação, quando ocorre mobilidade, já que o estudante permanece na instituição. Deste modo, os números seriam mais fidedignos;
- instituição de um coordenador pedagógico para cada curso e/ou habilitação, tendo em vista que há casos em que um coordenador é o responsável por diversos cursos. Isto amplia consideravelmente o número de alunos a serem atendidos; deste modo, um atendimento individualizado, com orientação clara quanto a ajustes de matrículas, à grade horária e outras questões, acaba comprometido ou mesmo nem acontece. Esta escolha contemplaria um docente que tenha capacidade, comprometimento, dedicação, interesse e tempo disponível para a orientação pedagógica junto ao discente, quer em reuniões coletivas quer individuais. Este profissional deve ser compromissado com as questões que permeiam o âmbito das relações ensino-aprendizagem. E que a decisão por seu nome seja democrática e por mérito, e não meramente por questões políticas;
- sejam fornecidos subsídios teóricos e práticos, mediante formação continuada e aperfeiçoamento contínuo aos referidos coordenadores e demais docentes da instituição. Isso para que estes tenham formação e qualificação profissional em serviço e alcance um itinerário formativo amplo, que possa dimensionar e discutir os problemas da graduação em seus mais diversos âmbitos. Esta qualificação poderia ocorrer mediante cursos de formação docente, encontros, seminários e simpósios ofertados continuamente pelo Decanato de Gestão de Pessoas (DGP) e o DEG;
- execução de diversos cursos de formação para os técnicos administrativos, de modo que tenham acesso à informação, ao mundo do conhecimento, das pesquisas e ampliem seu leque formativo, tanto por meio de cursos de aperfeiçoamento quanto de graduação, especialização, mestrados e doutorados e, assim, tenham suporte necessário para um atendimento e serviços de qualidade.

Por fim, as análises dão conta de que os índices finais de evasão na UnB são da ordem de 35,5%, no transcurso de 2002-2006 e de 35,1% no período de 2007-2011, o que

³⁷ Embora a proposta possa parecer antidemocrática, visto que nem todos os alunos trabalham e, desta forma, regular a oferta em uma universidade federal pelo aluno trabalhador não é o ideal. É, justamente por se entender que grande parte dos alunos que estudam nas licenciaturas são trabalhadores, com diferentes especificidades, é que a proposta foi mantida. Parte-se do pressuposto de que atender a maioria é democrático.

implica que, embora tenha ocorrido investimento maciço para reduzir a evasão, os índices mantêm-se estáveis, com forte tendência a aumento, sobretudo nos últimos cinco anos. Já quanto aos cursos pesquisados, as médias finais para o período de 2002-2011 são: i) Física 59,1%; ii) Letras 42,2%; iii) Matemática 64,2%; e iv) Química 51,8%. Esses valores configuram elevada evasão nos cursos de licenciatura. Trata-se de números altos que requerem um olhar sensível e permanente por parte da UnB: um olhar de educador que compreende o seu papel social e, sobretudo, do aluno ao procurar reescrever sua própria história mediante o poder da educação, o que nas palavras de Paulo Freire (2006) implica:

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vistas sobre o mundo, sem fazer ciências, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível. (p. 58)

A lição que ficou das entrevistas efetuadas com todos os gestores e da análise documental foi de que o Reuni foi um programa que trouxe contribuições para a universidade. No entanto, serão necessários muitos outros Reunis para que seja possível construir uma educação superior de qualidade para o país.

Desta forma, os dados analisados corroboraram para a premissa formulada na pesquisa, de que a execução do Reuni promoveu democratização do acesso de estudantes com desvantagens socioeconômicas e educacionais na educação superior pública federal, especificamente na UnB.

Neste âmbito, ressalta-se a necessidade de ampla articulação entre as políticas de expansão do sistema federal de educação e a educação básica pública, no sentido de combater a evasão, além de ampliar a qualidade nos cursos de graduação de menor prestígio social como as licenciaturas, no caso deste estudo: Física, Letras, Matemática e Química.

Diante do exposto, pode-se afirmar que o caminho percorrido aponta novos pontos de partida para diversas outras questões. Ao concluir esta dissertação tem-se que os resultados ora apresentados constituem-se perspectivas para futuros estudos sobre o Reuni e suas diversas diretrizes, a fim de aprofundar aspectos ainda não explorados ou acrescentar novos olhares ao que foi analisado neste estudo, de modo a avançar em torno de novas discussões, como na compreensão de ações efetivas em diferentes contextos que permeiam o tema.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 13, p. 13-29, 2009.

ALMEIDA, Onília Cristina de Souza de. **Evasão em cursos a distância: validação de instrumentos, fatores influenciadores e cronologia da desistência**. 2007. 177 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da Informação e Documentação, Universidade de Brasília, 2007.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2004.

AMARAL, Nelson Cardoso. O financiamento da educação dos jovens com idade entre 18 e 24 anos: os desafios para o PNE 2011-2020. In: GOMES, A. M. (Org.). **Reconfiguração do campo da educação superior: série estudos em políticas públicas e educação**. Campinas: Mercado das Letras, 2012. p. 127-144.

ARAÚJO, Maria Arlete Duarte; PINHEIRO, Helano Diógenes. Reforma gerencial do Estado e rebatimento no sistema educacional: um exame do REUNI. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, v. 18, n. 69, p. 647-668, dez. 2010.

ATCON, Rudolph P. **Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira**. Rio de Janeiro: MEC/DES, 1966.

BIURRUM, A.L.; NUNES, L.N. Perfil do aluno evadido do curso de estatística da UFRGS. In: 19º Simpósio Nacional de Probabilidade e Estatística. SINAPE, 2010, São Pedro. **Anais do 19º SINAPE**, 2010.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.

BRAGA, M.C. et al. A evasão no ensino superior brasileiro: o caso da UFMG. **Avaliação**, Campinas, v.8, n.1, p. 161-189, 2003.

BRASIL. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 nov. 1968. Seção 1, p. 10369.

_____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

_____. Constituição (1988). In: OLIVEIRA, Juarez de (Org.). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

_____. Ministério de Educação. Secretaria de Ensino Superior. **Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras**. Brasília: ANDIFES/ABRUEM, SESu, MEC, 1997.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1, p. 1.

_____. Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 abr. 2004a.

_____. Lei n. 10.973, de 2 de dezembro de 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2 dez. 2004b.

_____. Lei n. 11.079, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 dez. 2004c.

_____. Decreto n. 5.205, de 14 de setembro de 2004. Regulamenta a Lei n. 8.958, de 20 de dezembro de 1994, que dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 set. 2004d.

_____. Decreto n. 5.225, de 1º de outubro de 2004. Altera dispositivos do Decreto n. 3.860, de 9 de julho de 2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 4 out. 2004e.

_____. Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei n. 10.891, de 9 de julho de 2004 e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 jan. 2005a.

_____. Lei n. 11.128, de 28 de junho de 2005. Dispõe sobre o Programa Universidade para Todos – PROUNI e altera o inciso I do Art. 2º da Lei 11.096, de 13 de janeiro de 2005. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 jan. 2005b.

_____. Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 2005c.

_____. Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de

graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 mai. 2006a.

_____. Ministério da Educação. **Relatório executivo do programa de expansão das IFES**. Brasília: MEC, 2006b.

BRASIL. Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 abr. 2007a.

_____. Ministério da Educação. **REUNI: diretrizes gerais**. Brasília: MEC, 2007b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília: MEC, 2007c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pde/default.html>>. Acesso em: 22 jun. 2012.

_____. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 dez. 2008.

_____. Lei n. 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis n. 7.998, de 11 de janeiro de 1991, que regulamenta o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT); n. 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio; n. 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior; e n. 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 out. 2011a.

_____. Decreto n. 7.642, de 13 de dezembro de 2011. Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 14 dez. 2011b.

_____. Ministério da Educação. **Expansão REUNI**. Brasília: MEC, 2011c. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=100&Itemid=81>. Acesso em: 27 maio 2012.

_____. Ministério da Ciência e Tecnologia. **Ciência sem fronteiras: um programa especial de mobilidade internacional em ciência, tecnologia e inovação**. Brasília: MCT, 2011d. Disponível em: <http://www.mct.gov.br/upd_blob/0217/217221.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2013.

_____. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 ago. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e outros programas.** Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12498&Itemid=820>. Acesso em: 9 set. 2013.

_____. **Projeto de Lei 3.627, de 2004.** Institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas de educação superior e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ref_projlei3627.pdf>. Acesso em: 23 maio 2013.

BRASIL. **Projeto de Lei 7.200, de 2006.** Estabelece normas gerais da educação superior, regula a educação superior no sistema federal de ensino, altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996; 8.958, de 20 de dezembro de 1994; 9.504, de 30 de setembro de 1997; 9.532, de 10 de dezembro; 9.870, de 23 de novembro de 1999; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/projetos/PL/2006/msg449-060608.htm>. Acesso em: 23 maio 2013.

_____. **Projeto de Lei 8.035, de 2010.** Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.in.gov.br>>. Acesso em: 20 abril 2013.

BRESSER-PEREIRA, Luís Carlos. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 120, n. 1, p. 7-41, jan.-abr. 1996.

_____. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado. In: **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. 7. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 21-39.

BRZEZINSKI, Iria. Faculdade de Educação da UnB: da utopia ao projeto real. **Caderno Linhas Críticas: um ideário pedagógico à altura do Brasil**, Dossiê Especial – 30 anos de FE, Brasília, v. 4, n. 3-4, p. 31-47, jul. 1996 a jul. 1997.

BUARQUE, Cristovam. Universidade emancipadora com olho no futuro. In: SOUSA JR, J. G. de; BUARQUE, C. (Org.). **Da universidade necessária à universidade emancipatória**. Brasília: UnB, 2012. p. 81-88.

BUENO, José Lino. A evasão de alunos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 5, p. 9-16, ago. 1993.

CARDOSO, Claudete Batista. **Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília: uma análise do rendimento e da evasão**. 2008. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

CARDOSO, Fernando Henrique. Reforma do Estado. In: **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. 7. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 15-19.

CARVALHO, José Jorge. **Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior**. São Paulo: Attar Editorial, 2005.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Agenda neoliberal e a política pública para o ensino superior nos anos 90. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná: Pontifícia Universidade Católica, v. 7, n. 21, p. 83-101, maio-ago. 2007.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. A educação superior. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Org.). **Organização do ensino no Brasil** – níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2002. p 77-88.

CATANI, A. M.; HEY, A. P. USP e a formação de quadros dirigentes. In: MOROSINI, M. (Org.). **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: INEP, 2006. p. 295-312.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, R. P. **Educação Superior**. São Paulo: Centro de Gestão e Estudos Estatísticos, 2006.

CISLAGHI, Juliana Fiuza. A formação profissional dos assistentes sociais em tempos de contrarreformas do ensino superior: o impacto das mais recentes propostas do governo Lula. **Serv. Soc. Soc.**, n. 106, p. 241-266, jun. 2011.

COHEN, Ernesto; FRANCO, Rolando. **Avaliação de projetos sociais**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2010.

CUNHA, Aparecida Miranda. **Evasão do curso de Química da UnB: a interpretação do aluno evadido**. 1997. 137 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 1997. Mimeografado.

CUNHA, Luís Antônio. **A universidade crítica: o ensino superior na república populista**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S/A, 1983.

_____. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. **Por um sistema nacional de Educação**. São Paulo: Moderna Ltda, 2010.

DENZIN, N. K. **The research act**. New York: McGraw-Hill, 1978.

DIAS, E. C. M. et al. Evasão no ensino superior: estudo dos fatores causadores da evasão no curso de ciências contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES. São Paulo: USP, 2007. Disponível em: <www.congressosp.fipecafi.org/artigos102010/419.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2012.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. UDF: construção criadora e extinção autoritária. In: MOROSINI, M. (Org.). **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: INEP, 2006. p. 53-70.

_____. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, jul./dez. 2006.

FERREIRA, Suely. Reformas na Educação Superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). **Revista Linhas Críticas da Faculdade de Educação**, Brasília, v. 18, n. 36, p. 455-472, mai./ago. 2012.

FERREIRA, Suely; OLIVEIRA, João Ferreira de. A reforma da educação superior no governo Lula da Silva: concepções, contradições e desafios. In: GOMES, A. M. (Org). **Reconfiguração do Campo da Educação Superior**. 1. ed. Campinas, São Paulo: Mercado da Letras, 2012.

FONSECA, Dirce Mendes da. **A ideia da Universidade de Brasília: uma análise do discurso**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 1997. Mimeografado.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2006, 148p.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (FUB). **Plano orientador da Universidade de Brasília**. Brasília: Editora UnB, 1962.

_____. **Plano de expansão da Universidade de Brasília: Campus UnB - Planaltina: Campus UnB - Ceilândia/Taguatinga: Campus UnB - Gama**. Brasília: FUB, 2005.

_____. **Plano de reestruturação e expansão da Universidade de Brasília**. Brasília: FUB, 2007.

_____. **Plano de reestruturação e expansão da Universidade de Brasília**. Brasília: FUB, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GAIOSO, N. P. de L. **O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil**. 2005. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005.

GAMBOA, Sílvia Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos Universitária, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GILOLO, Jaime. **O PNE e a expansão da educação superior brasileira**. Brasília: INEP, 2006.

HADDAD, Fernando. **O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílio 2010**. São Paulo: IBGE, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS – INEP. **Censo da Educação Superior: resumo técnico**. Brasília: INEP, 2005.

_____. **Censo da Educação Superior: resumo técnico 2008**. Brasília: INEP, 2009.

_____. **Censo da Educação Superior: resumo técnico 2010**. Brasília: INEP, 2013.

KIPNIS, B. A pesquisa institucional e a educação superior brasileira: um estudo de caso longitudinal da evasão. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22, 1999, Caxambu – MG. **Resumos...** São Paulo: ANPED, 1999. p. 176.

KOZIK, K. **Dialética do concreto**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LÉDA, Denise Bessa; MANCEBO, Deise. REUNI: heteronomia, precarização da universidade e do trabalho docente. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, p. 49-64, 2009.

LEHER, Roberto. Desenvolvimento da educação de Lula é por decreto: entrevista. **Jornal da AdUFRJ**, maio 2007. Entrevista concedida ao jornal da UFRJ. Disponível em: <http://www.cecac.org.br/MATERIAS/Entrevista_Roberto_Leher.htm>. Acesso em: 8 dez. 2011.

LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 13, n.º 1, mar, p. 07-36, 2008.

MANCEBO, Deise. Reforma da Educação Superior: o debate sobre a igualdade no acesso. **Série Documental: textos para discussão**, Brasília, INEP, v. 23, p. 56-70, 2006.

MARTINS, C. B. Uma reforma necessária. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 1001-1020, out. 2006.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MELO, Livia Veleda Sousa; SOUSA, José Vieira de. Democratização do acesso à educação superior pública no Distrito Federal. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32, 2009, Brasília. **Anais...** Brasília: ANPED, 2009.

MELLO, Alex Fiúza de. **Globalização, sociedade do conhecimento e educação superior: os sinais de Bolonha e os desafios do Brasil e da América Latina**. Brasília: Editora UnB, 2011.

MENDONÇA, A. W. P. C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, maio/ago. 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_01_INDICE.pdf>. Acesso em: 10 maio 2012.

MENEZES, Thereza Maria Cysneiros Cavalcante. **A Faculdade de Educação da Universidade de Brasília: história de um isolamento**. 1989. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 1989.

MOEHLECKE, S.; CATANI, A. M. Reforma e expansão do acesso ao Ensino Superior: balanço e proposições. **Série Documental: textos para discussão**, Brasília, INEP, n. 23, p. 49-63, 2006.

MOEHLECKE, S. **Avaliação institucional no ensino superior: como acompanhar a trajetória dos estudantes de graduação**. Disponível em: <www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/401.pdf>. Acesso em: 10 set. 2012.

MORHY, Lauro. Universidade em Questão. In: MORHY, Lauro (Org.). **Universidade em questão**. Brasília: Editora UnB, 2003. p. 15-31.

NEAVE, Guy. On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in western Europe, 1988-1988. **European Journal of Education**, Oxford, v. 23, n. ½, 1988. Tradução livre.

OLIVEIRA, J. F. et al. Democratização do acesso e inclusão na educação superior brasileira. In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M. (Org.). **Educação superior no Brasil: 10 anos pós LDB**. Brasília: INEP, 2008. p. 71-88.

OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F.; AMARAL, N. C. Desafios e perspectivas de uma política para as instituições federais de Ensino Superior (IFES). **Série Documental: textos para discussão**, Brasília, INEP, n. 23, p. 9-36, 2006.

OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F.; MENDONÇA, E. F. UnB: da universidade idealizada à universidade modernizada. In: MOROSINI, Marília (Org.). **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: INEP, 2006. p. 145-170.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia de pesquisa: abordagem teórico-prática**. 17. ed. Campinas: Papirus, 2011.

PEREIRA, José Tomaz Vieira. **Uma contribuição para o entendimento da evasão um estudo de caso**: Unicamp. São Paulo: Pró-reitoria de graduação da Unicamp, 1995.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e de retorno à instituição**. 2000. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

PORTAL MEC. **Diretrizes Gerais do Decreto 6.096:** programa de reestruturação e expansão das IFES. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em: 4 maio 2012.

PORTAL UNB. **Perfil dos estudantes de graduação:** IFES/2004. [S.I.]: FONAPRACE, 2001. Disponível em: <<http://www.unb.br/administracao/decanatos/dac/fonaprace/index.html>>. Acesso em: 2 de mai. 2012.

PROVÉRBIOS. Português. In: **Bíblia sagrada.** Tradução de João Ferreira de Almeida. Brasília: CPAD, 1995. p. 931.

RIBEIRO, Darcy. **Universidade de Brasília.** Rio de Janeiro: CentBrasPesqEduc, 1961.

_____. **UnB:** invenção e descaminho. Rio de Janeiro: Avenir Editora Limitada, 1978.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar:** por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2006.

RISTOFF, Dilvo. **Evasão:** exclusão ou mobilidade. Santa Catarina: UFSC, 1995.

RISTOFF, Dilvo. A universidade brasileira contemporânea: tendências e perspectivas. In: MOROSINI, M. (Org.). **A universidade no Brasil:** concepções e modelos. Brasília: INEP, 2006. p. 37-52.

SALES, Patrícia de Andrade Oliveira. **Evasão em curso à distância:** motivos relacionados às características do curso, do aluno e do contexto de estudo. 2009. 174 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SALMERON, Roberto A. **A universidade interrompida.** Brasília: Editora UnB, 2007.

SANDER, Benno. **Administração da Educação no Brasil:** genealogia do conhecimento. Brasília: Liber, 2007.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Pela mão de Alice.** O social e o político na pós-modernidade. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **A universidade do século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, J. L. F.; BARROS, L. F. **Cadernos de Estudos da Evasão.** São Paulo: Núcleo de Apoio aos estudos de graduação – USP, 1994.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo e et al. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, set./dez. 2007.

SILVA JR., J. R.; SGUISSARDI, V. Reconfiguração da Educação Superior no Brasil e redefinição das esferas pública e privada nos anos 90. **Revista Brasileira de Educação,** n. 10, p. 33-57, jan./fev./mar./abr. 1999.

SOUSA JR., José Geraldo de. Da universidade necessária à universidade emancipatória: balanço da gestão de um sonho. In: SOUSA JR., J. G. de; BUARQUE, C. (Org.). **Da universidade necessária à universidade emancipatória**. Brasília: Editora UnB, 2012. p. 7-80.

SOUSA, José Vieira de. **O ensino superior privado no Distrito Federal: uma análise de sua recente expansão: 1995-2001**. 2004. 293 f. Tese (Doutorado em Sociologia). Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

_____. Marketing produzido e imagens projetadas para a comunidade pelas instituições privadas de ensino superior no Distrito Federal: conflito e cumplicidade. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 27., 2004, Caxambu – MG. **Anais...** Minas Gerais: ANPED, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt11/t118.pdf>>. Acesso em: 7 set. 2012.

_____. Restrições do público e estímulo à iniciativa privada: tendência histórica no ensino superior brasileiro. In: SILVA, Maria Abádia da; SILVA, Ronalda A. (Org.). **A ideia de universidade: rumos e desafios**. Brasília: Líber Livro, 2006. p. 139-178.

_____. Educação superior no Brasil: expansão, avaliação e tendências na formação de professor. In: CUNHA, C. (Org.). **Políticas Públicas de Educação na América Latina: lições aprendidas e desafios**. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. **Educação superior no Distrito Federal: consensos, conflitos e transformações na configuração de um campo**. Brasília: Líber Livro, 2013.

SOUSA, José Vieira de; ARAÚJO, Josenilson Guilherme de. A Educação Superior no Distrito Federal. 1991–2004. In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDO E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Educação Superior Brasileira: 1991-2004**. Brasília: INEP, 2006. p. 21-94.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

TINTO, V. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. **Review of Educational Research**, n. 45, p. 89-125, 1975.

TRINDADE, Hélió. Por um novo projeto universitário: da “universidade em ruínas” à “universidade emancipatória”. In: SOUSA JR., J. G. de; BUARQUE, C. (Org.). **Da universidade necessária à universidade emancipatória**. Brasília: Editora UnB, 2012. p. 89-142.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNICAMP. Pró-Reitoria de Graduação. **A evasão no ensino superior brasileiro**. São Paulo, Campinas: Unicamp, 2012. Disponível em: <http://www.forgrad.com.br/documentos/apresentacoes/apresentacao_encontro_regional_2012_regiao_sudeste_UNICAMP.pdf>. Acesso em: 23 set. 2013.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB. **Estatuto e Regimento Geral**. Reedição de julho de 2008, com alterações no art. 28 (implementadas até junho de 2007), propostas pelo Conselho Universitário da UnB e aprovadas pelo Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília, por meio das Resoluções n. 19/2001, 21/2003, 1/2004, 6/2006, 6/2007, devidamente publicadas no DOU. Brasília, UnB, 2007.

_____. Grupo de Trabalho. **Projeto Orgânico dos Cursos Noturnos de Licenciatura**. Brasília: [s.n], 1995a. Relatório.

_____. Instituto de Exatas. **Projeto Político de Curso: Licenciatura em Matemática Noturno – opção 1368**. Brasília: [s.n], 1995b. Projeto.

_____. Instituto de Física. **Projeto Político de Curso: Licenciatura em Física Noturno – opção 1147**. Brasília: [s.n], 1995c. Projeto.

_____. Instituto de Letras. **Projeto Político de Curso: Licenciatura em Língua Portuguesa e Respectiva Literatura Noturno – opção 4146**. Brasília: [s.n], 1995d. Projeto.

_____. Instituto de Química. **Projeto Político de Curso: Licenciatura em Química Noturno – opção 1503**. Brasília: [s.n], 1995e. Projeto.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB. Instituto de Física. Grupo PET-Física. **Um estudo da evasão no curso de graduação em Física da UnB**. Brasília: [s.n], 2008. Relatório.

_____. Decanato de Ensino de Graduação. Comissão Permanente do Reuni. **4º Relatório de atividades da Comissão Permanente do Reuni de 2010: período de julho a dezembro**. Brasília: UnB, 2011a. Relatório.

_____. Decanato de Planejamento e Orçamento. **Anuário Estatístico 2011: 2006-2010**. Brasília: UnB, 2011b.

_____. Decanato de Ensino de Graduação. **1º Relatório de evasão e retenção na UnB**. Brasília: UnB, 2012a. Relatório.

_____. Decanato de Planejamento e Orçamento. **UnB em números 2012**. Brasília: UnB, 2012b.

_____. Decanato de Ensino de Graduação. Comissão Permanente do Reuni. **8º Relatório de atividades da Comissão Permanente do Reuni de 2012: período de julho a dezembro**. Brasília: UnB, 2013a. Relatório.

_____. Decanato de Planejamento e Orçamento. **Apresentação do Orçamento Programa Interno 2013 – OPI 2013**. Brasília: UnB, 2013b. Relatório.

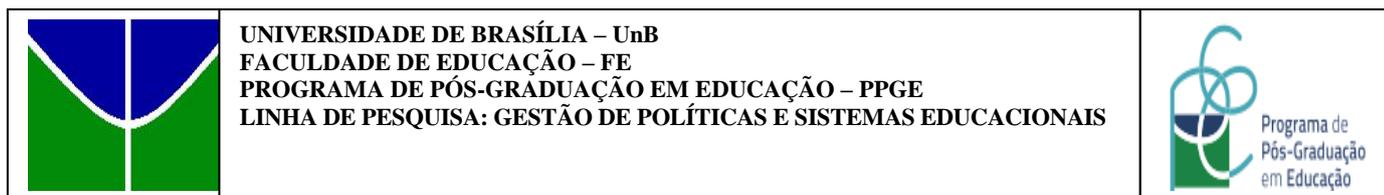
_____. Faculdade de Ceilândia. Histórico da FCE. Disponível em: <<http://www.fce.unb.br/index.php/historico>>. Acesso em: 23 set. 2013.

VELLOSO, Jacques Rocha. Acesso à universidade: novas perspectivas de democratização. In: CUNHA, Célio (Org.). **Políticas públicas de educação na América Latina**. Campinas: Editora Autores Associados Ltda, 2011. p. 405-428.

WALTER, Amanda Moura. **Variáveis preditoras de evasão em dois cursos a distância**. 2006. 163 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

WEBER, Silke. A pós-graduação e a melhoria da educação básica: retomando um antigo debate. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia (Org.). **Universidade e educação básica: políticas e articulações possíveis**. Brasília: Líber Livro, 2012. p. 267-282.

APÊNDICES



Apêndice A – Roteiro da entrevista semiestruturada para os gestores do Reuni (Decanos de Ensino de Graduação na UnB)

Bloco 1: Reuni e políticas públicas definidas para a educação superior

1. Qual a importância do Reuni para a educação superior no campo das políticas públicas definidas para o setor?
2. Qual a sua avaliação em relação à meta global do Reuni “a elevação da taxa de conclusão média dos cursos de graduação para 90%”?

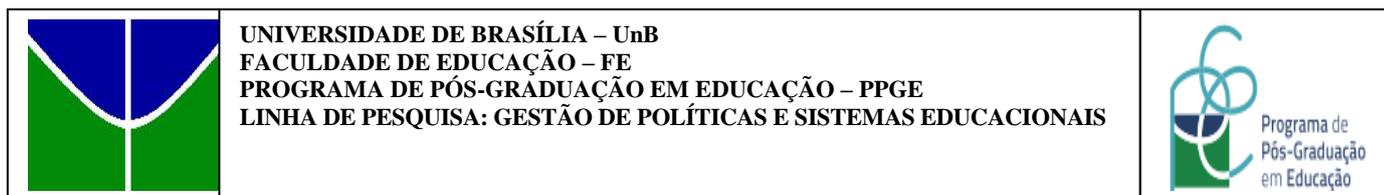
Bloco 2: Implementação do Reuni na UnB

3. Quais os principais objetivos e finalidades esperados com a implementação do Reuni na UnB?
4. Quais foram as estratégias e os mecanismos utilizados para o ingresso de novos estudantes via Reuni nos cursos de graduação na Universidade de Brasília?
5. Quais as dificuldades e/ou desafios encontrados na implementação do Reuni na Universidade de Brasília?
6. Em que medida a implementação do Reuni na UnB, por meio da ampliação de vagas e da redução da evasão, contribuiu para democratizar o acesso à instituição?

Bloco 3: Democratização do acesso x evasão nos cursos de graduação da UnB

7. Com qual concepção de evasão o Decanato de Ensino de Graduação trabalhou, em sua gestão, em relação aos cursos de graduação no âmbito do Reuni?
8. Qual a relação entre ampliação de vagas e redução da evasão no contexto da política proposta pelo Reuni na UnB?
9. Quais medidas foram pensadas visando à redução da evasão nos cursos de graduação na UnB?

Agradecemos sua colaboração!



Apêndice B – Roteiro da entrevista semiestruturada para os coordenadores dos cursos de graduação investigados na UnB

Bloco 1: Reuni e políticas públicas definidas para a educação superior

1. Qual a importância do Reuni para a educação superior no campo das políticas públicas definidas para o setor?
2. Qual a sua avaliação em relação à meta global do Reuni "a elevação da taxa de conclusão média dos cursos de graduação para 90%"?

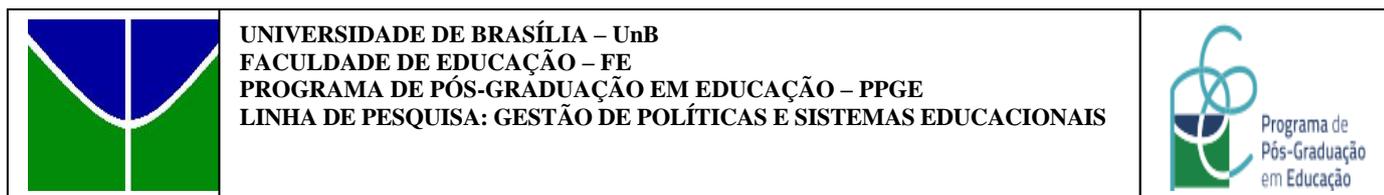
Bloco 2: Implementação do Reuni na UnB

3. Quais os principais objetivos e finalidades esperados com a implementação do Reuni na UnB?
4. Quais foram as estratégias e os mecanismos utilizados para o ingresso de novos estudantes via Reuni nos cursos de graduação na Universidade de Brasília?
5. Quais as dificuldades e/ou desafios encontrados na implementação do Reuni na Universidade de Brasília?
6. Em que medida a implementação do Reuni na UnB, por meio da ampliação de vagas e da redução da evasão, contribuiu para democratizar o acesso à instituição?

Bloco 3: Democratização do acesso x evasão nos cursos de graduação da UnB

7. Qual é a concepção que o curso ao qual o Sr. (a) coordena trabalhou para evasão nos cursos de graduação no âmbito do Reuni?
8. Qual é a média anual de evasão no curso ao qual o Sr. coordena? E de forma estes índices são medidos?
9. Frente a esta média, houve redução de evasão no âmbito do Reuni?
10. Quais medidas foram pensadas visando à redução da evasão no curso que o Sr. coordena da UnB? E qual a visão do colegiado ao qual o Sr. preside sobre o tema?

Agradecemos sua colaboração!



Apêndice C – Roteiro da entrevista semiestruturada para o reitor da UnB

Bloco 1: Reuni e políticas públicas definidas para a educação superior

1. Qual a importância do Reuni para a educação superior no campo das políticas públicas definidas para o setor?
2. Qual a sua avaliação em relação à meta global do Reuni "a elevação da taxa de conclusão média dos cursos de graduação para 90%"?

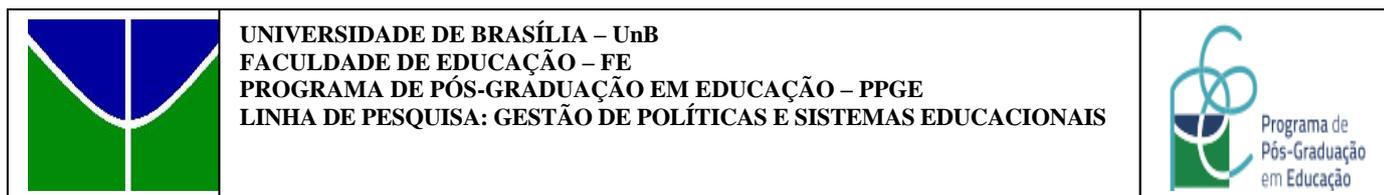
Bloco 2: Implementação do Reuni na UnB

3. Quais os principais objetivos e finalidades esperados com a implementação do Reuni na UnB?
4. Quais foram as estratégias e os mecanismos utilizados para o ingresso de novos estudantes via Reuni nos cursos de graduação na Universidade de Brasília?
5. Quais as dificuldades e/ou desafios encontrados na implementação do Reuni na Universidade de Brasília?
6. Em que medida a implementação do Reuni na UnB, por meio da ampliação de vagas e da redução da evasão, contribuiu para democratizar o acesso à instituição?

Bloco 3: Reuni: destaques da política – orçamento, problemas e outros

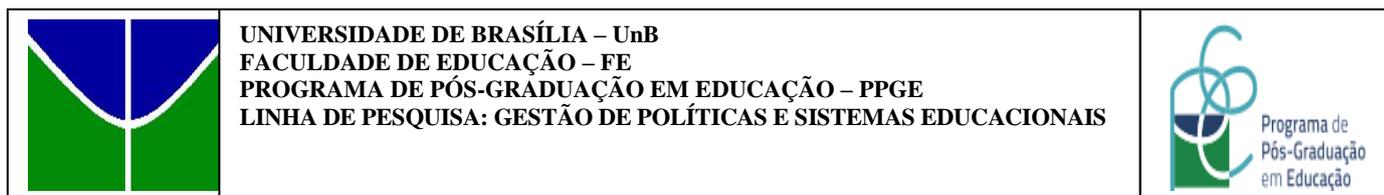
7. Como a política do Reuni foi concebida pelo conjunto de reitores junto a seus órgãos deliberativos, em seu contexto nacional?
8. Qual é a visão nacional dos demais reitores sobre a questão da evasão na educação superior pública?
9. Em termos nacionais, o que distinguiu ou marcou a implementação do Reuni na UnB frente às demais universidades públicas?
10. Quais são os problemas que o Reuni deixou para a instituição?
11. Quanto à questão do financiamento público, a universidade tem um orçamento superior a um bilhão/ano. Através do Reuni a UnB recebeu quase 335 milhões nos cinco anos, o que parece pouco, se comparado ao orçamento anual. E, ao mesmo tempo, foi tão importante para universidade. Como o senhor destaca isso?

Agradecemos sua colaboração!



Apêndice D – Roteiro da análise documental

1. Os efeitos da política do Reuni no que diz respeito à ampliação e democratização da educação superior no âmbito da Universidade de Brasília, considerando as contradições existentes no campo;
2. concepção do Reuni como política pública analisada no discurso oficial apresentado pela UnB, suas contradições e limites;
3. dados de evasão dos cursos de Física, Letras, Matemática e Química, mediante informações levantadas no Sigra e relatórios da UnB/ DEG;
4. compreensão dos dados sobre a criação dos novos cursos e os índices de aumento de vagas, no período de 2008 a 2011;
5. democratização do acesso frente ao Reuni e dados que ampliem esse olhar na UnB; bem como focalizar as concepções de democratização do acesso e de evasão;
6. estratégias e ações da UnB junto ao Reuni.



Apêndice E – Carta de apresentação utilizada nas entrevistas semiestruturadas

Brasília- DF, 01 de março de 2013.

Ilmo(a) Prof(a). Dr(a). _____

Apresento a V. Sa. a aluna Maria Ivoneide de Lima Brito, regularmente matriculada no Curso de Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília – UnB. Essa estudante está desenvolvendo uma pesquisa que se propõe a analisar os limites na implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni na UnB, no período de 2008 a 2011: nas metas ampliação das vagas e redução da evasão, em quatro cursos de licenciatura dessa instituição, a saber: Física, História, Letras e Química.

Em função do objetivo da pesquisa, é necessário que a referida estudante realize entrevistas individuais com alguns gestores e coordenadores da UnB, no período proposto. A mestranda também se valerá de dados gerais dos cursos, do Sigrá e do anuário estatístico da universidade, entre outros, obtidos por meio de análise documental e gentilmente cedidos pelo DEG.

Assim, venho solicitar sua valiosa colaboração no sentido de conceder, aproximadamente, 40 (quarenta) minutos de sua agenda à realização da entrevista. Caso permita, a entrevista será gravada, sendo posteriormente degravada, com o objetivo de formar uma base de dados para posterior análise.

Informo que todo material coletado será utilizado somente na pesquisa e sua participação não será relacionada com trechos do depoimento, que possam implicar sua identificação.

Colocamo-nos à disposição para, ao final do trabalho e dependendo do seu interesse, realizar um encontro para a exposição dos resultados da pesquisa. A participação nessa pesquisa é voluntária e poderá haver a desistência a qualquer momento, não havendo previsão de gastos ou remuneração.

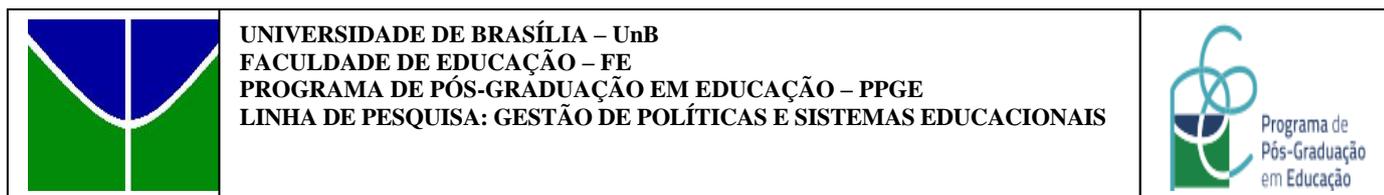
Ressaltando a importância de colaboração para o estudo, agradeço antecipadamente e me coloco à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

 Professor Dr. José Vieira de Sousa

e-mail: sovieira@terra.com.br

Telefone: 3307-2070



Apêndice F – Termo de consentimento livre e esclarecido

Responsável pelo projeto: Maria Ivoneide de Lima Brito, matrícula 110182162, estudante do PPGE/UnB – Mestrado Profissional em Educação

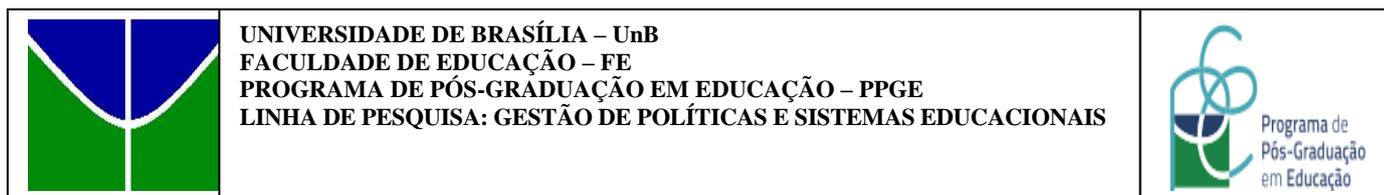
Eu, _____, abaixo assinado, declaro que fui informado(a), de forma clara e objetiva, acerca da pesquisa de mestrado que se propõe a analisar os limites na implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni na UnB na UnB, no período de 2008 a 2011: nas metas de ampliação das vagas e redução da evasão, em quatro cursos de licenciatura na UnB, a saber: Física, Letras, Matemática e Química. Afirmando que tenho pleno conhecimento de que, nessa pesquisa, serão realizados os seguintes procedimentos: entrevista semiestruturada e análise de documentos diversos. Estou ciente de que não é obrigatória a minha participação nesse estudo, caso me sinta constrangido (a), antes ou durante a realização do trabalho, e de que os materiais utilizados para a coleta das informações serão destruídos após o registro dos dados. Declaro que tenho ciência de que a pesquisadora manterá em caráter confidencial todas as respostas que comprometam a minha privacidade e que tenho conhecimento de que, caso solicite, receberei informações atualizadas durante o estudo, ainda que isto possa afetar a minha vontade de continuar dele participando.

Declaro, ainda, que me foi esclarecido que essas informações poderão ser obtidas por intermédio de Maria Ivoneide de Lima Brito, telefone: (61) 9681-1544 ou *e-mail* mivoneide@unb.br e que os resultados da pesquisa somente serão divulgados com objetivo científico-acadêmico, mantendo-se em sigilo a minha identidade e, se for o caso, meu vínculo institucional. Por fim, afirmo estar ciente de que a minha participação nesse estudo é voluntária e poderei desistir a qualquer momento, não havendo previsão de gastos ou remuneração. E por estar de pleno acordo com os termos ajustados e mencionados neste documento, assinamos o presente instrumento em duas (duas) vias de igual teor e forma, para um só efeito.

Brasília – DF, 01 de março de 2013.

Interlocutor(a) da pesquisa

Maria Ivoneide de Lima Brito



Apêndice G – Termo de consentimento livre e esclarecido para gravação de entrevista

Eu, _____, declaro, para os devidos fins, que aceitei participar da pesquisa de mestrado que se propõe a analisar os limites na implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni na UnB na UnB, no período de 2008 a 2011: nas metas de ampliação das vagas e redução da evasão, em quatro cursos de licenciatura na UnB, a saber: Física, Letras, Matemática e Química. Também declaro que autorizo a gravação da entrevista e sua utilização para a pesquisa, desde que minha identidade permaneça resguardada e não seja utilizada em prejuízo da(s) pessoa(s) envolvida(s) e/ou da instituição. Por fim, informo que estou ciente de que a minha participação neste estudo é voluntária e poderei desistir a qualquer momento, não havendo previsão de gastos ou remuneração. Por ser verdade, firmo o presente, assinando o presente instrumento em duas (duas) vias de igual teor e forma, para um só efeito.

Brasília – DF, 01 de março de 2013.

Interlocutor(a) da pesquisa

Maria Ivoneide de Lima Brito
 Responsável pela pesquisa

ANEXOS



Presidência da República

Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO Nº 6.096, DE 24 DE ABRIL DE 2007.

Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI.

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

DECRETA:

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

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

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

Art. 2º O Programa terá as seguintes diretrizes:

I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;

II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;

III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;

IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;

V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e

VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Paulo Bernardo Silva

Este texto não substitui o publicado no DOU de 25.4.2007

RESOLUÇÃO DO CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO N. 256/2010

Autoriza preenchimento de vagas remanescentes de cursos de graduação da Universidade de Brasília, utilizando como critério notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a partir do 1º/2011.

O CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, no uso de suas atribuições, em sua 462ª Reunião Ordinária, realizada no dia 24/6/2010, considerando:

- I o parecer da comissão constituída pelo Ato do Decanato de Ensino de Graduação n. 6/2010, de 4/3/2010, que subsidiou a decisão do CEPE a respeito do tema;
- II a definição de vagas remanescentes de processos de seleção primária aos cursos de graduação da UnB como vagas para as quais não existam candidatos habilitados em número suficiente para o preenchimento de vagas ofertadas naqueles processos,

RESOLVE:

- Art. 1º Autorizar, como critério de seleção, o aproveitamento das notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para o preenchimento de vagas remanescentes dos processos de seleção primária aos cursos de graduação da Universidade de Brasília.
- Art. 2º O critério disposto no art. 1º será adotado a partir do Primeiro Semestre Letivo de 2011.
- Art. 3º Esta Resolução entra em vigor nesta data.

Brasília, 30 de dezembro de 2010.

José Geraldo de Sousa Junior
Presidente

RESOLUÇÃO DO CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO N. 138/2010

Define e estabelece normas para mudança de curso, mudança de habilitação, mudança de currículo e dupla habilitação.

O CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, reunido em Sessão Plenária, após ouvida a Câmara de Ensino de Graduação e tendo em vista a legislação vigente,

RESOLVE:

Capítulo I – Da Mudança de Curso

Art. 1º A mudança de curso consiste na autorização dada ao Estudante regular de graduação para ter alterado o vínculo com seu curso de ingresso na Universidade para um curso de sua escolha, desde que satisfeitas concomitantemente as seguintes condições:

- I – existir vaga no curso pretendido;
 - II – haver obtido pelo menos 16 (dezesesseis) créditos em disciplinas obrigatórias ou optativas do curso pretendido;
 - III – ter integralizado as disciplinas que compõem os dois primeiros períodos do fluxo do curso de origem;
 - IV – ter sido habilitado em seleção baseada na análise do histórico escolar do Estudante;
- a) Será considerado habilitado o Estudante que obtiver no mínimo 3 (três) pontos na Média Ponderada ($3 \leq MP \leq 8$) das menções obtidas nas disciplinas obrigatórias e optativas do curso pretendido cursadas, calculada segundo a fórmula a seguir:

MP = _____

$$MP = \frac{1,6 \sum Ci Pi + \sum Di Pi}{\sum Ci + \sum Di}$$

onde: Ci = Nº de créditos da disciplina obrigatória

Di = Nº de créditos da disciplina optativa

Pi = Peso da Menção (**SS=5; MS=4; MM=3; MI=2, II=1 e SR=0**).

V – ter sido classificado dentro do número de vagas destinadas à mudança de curso para o curso pretendido, a partir da ordenação em ordem decrescente das MP dos estudantes habilitados;

Parágrafo único – em caso de empate de Média Ponderada, a classificação dentro do número de vagas dá-se em ordem decrescente de número de créditos do curso pretendido cursados e de Índice de Rendimento Acadêmico (IRA), nesta ordem.

VI – ter sido aprovado na Prova de Habilidade Específica, para os cursos que a exigem como requisito de ingresso, obedecido o prazo de validade da prova;

VII – não possuir trancamento geral de matrícula (TGM) no período de solicitação;

Art. 2º – O número de vagas destinadas à mudança de curso no semestre será igual ao número de vagas remanescentes do processo seletivo de Transferência Facultativa imediatamente anterior, subtraídos os ingressos que tiverem ocorrido no intervalo e que possam ter ocupado as vagas restantes do processo seletivo anterior.

Parágrafo único – a critério do Colegiado do Curso, vagas adicionais poderão ser ofertadas.

Art. 3º – O Estudante beneficiado com a mudança de curso permanecerá com o mesmo número de matrícula.

Art. 4º – O tempo de permanência estabelecido pelo Conselho Nacional de Educação – CNE será computado a partir do período de efetivação da mudança de curso.

Art. 5º – Não será autorizado a participar de seleção para mudança de curso o Estudante regular que tenha ingressado em curso de graduação por meio das seguintes formas:

- a. portador de Diploma de Curso Superior (DCS);
- b. beneficiário de convênio ou acordo cultural;

- c. beneficiário de matrícula de cortesia diplomática;
- d. beneficiário de duplo curso;
- e. beneficiário de mudança de curso;
- f. beneficiário de transferência obrigatória ou facultativa.

Capítulo II – Da Mudança de Habilitação

Art. 6º – A mudança de habilitação consiste na autorização dada ao Estudante regular de graduação para ter alterada a escolha de habilitação profissional de seu curso, feita à época de sua confirmação de pré-opção, desde que satisfeitas concomitantemente as seguintes condições:

- I – estar registrado em ciclo profissional de curso com mais de uma habilitação;
- II – não estar a habilitação pretendida bloqueada ou desativada.

§ 1º – Cabe ao Colegiado de Curso(s) da Unidade estabelecer o número de vagas semestrais para concessão de mudança de habilitação.

§ 2º – Cabe ao Colegiado de Curso(s) da Unidade estabelecer limite de semestres cursados pelo Estudante na habilitação de origem para concessão de mudança de habilitação.

§ 3º – A classificação dentro do número de vagas dá-se em ordem decrescente de número de créditos da habilitação pretendida cursados e do Índice de Rendimento Acadêmico (IRA) do candidato, nesta ordem. Em caso de necessidade de desempate, são utilizadas as menções obtidas em disciplinas da Habilitação pretendida cursadas pelo Estudante.

4º – O tempo de permanência estabelecido pelo Conselho Nacional de Educação – CNE será computado a partir do período de efetivação da mudança de habilitação.

Capítulo III – Da Dupla Habilitação

Art. 7º – A dupla habilitação resulta de autorização pelo Colegiado de Curso(s) de Graduação dada ao Estudante regular de graduação para seguir mais uma

habilitação profissional de seu curso, além da que está vinculado, desde que satisfeitas concomitantemente as seguintes condições:

- I – estar registrado em curso com mais de uma habilitação;
- II – não estar a habilitação pretendida bloqueada ou desativada.

§ 1º – Cabe ao Colegiado de Curso(s) da Unidade estabelecer o número de vagas semestrais para dupla habilitação.

§ 2º – A classificação dentro do número de vagas dá-se em ordem decrescente de número de créditos do curso pretendido cursados e do Índice de Rendimento Acadêmico (IRA) do candidato, nesta ordem. Em caso de necessidade de desempate, são utilizadas as menções obtidas em disciplinas da Habilitação pretendida cursadas pelo Estudante.

§ 3º – O tempo de permanência estabelecido pelo Conselho Nacional de Educação – CNE referente à segunda habilitação será computado a partir do período de efetivação da dupla habilitação.

§ 4º – Compete ao Colegiado de Curso(s) de Graduação definir se o Estudante pode cursar além de duas habilitações concomitantemente.

Capítulo IV – Da Mudança de Currículo

Art. 8º – A mudança de currículo consiste na autorização dada a Estudante regular de graduação para cumprir um currículo mais recente ao vigente à época de seu ingresso na Universidade, desde que o currículo pretendido esteja em funcionamento.

§ 1º – O Estudante que, por qualquer motivo, permanecer afastado da Universidade por mais de quatro períodos, a partir da aprovação de novo currículo, poderá ser, a critério do Colegiado de Curso(s) de Graduação da Unidade, automaticamente transferido do currículo anterior para o novo currículo, independentemente de solicitação do Estudante.

§ 2º – O Estudante que não tiver concluído o curso pelo currículo anterior após o prazo de implantação de todos os períodos do novo currículo, poderá ser, a critério do Colegiado de Curso(s) de Graduação da Unidade, automaticamente transferido do currículo anterior para o novo currículo, independentemente de solicitação do Estudante.

Capítulo V – Das Disposições Finais

- Art. 9º – O pedido de mudança de curso, habilitação ou currículo, consubstanciado em formulário próprio ao qual o Estudante juntará seu histórico escolar, será entregue na Secretaria das respectivas Unidades Acadêmicas.
- Art.10 – As Secretarias das Unidades Acadêmicas enviarão à Secretaria de Administração Acadêmica os pedidos de mudança de curso, habilitação ou currículo, devidamente instruídos com o parecer do Colegiado de Curso.
- Art.11 – Da decisão denegatória do pedido de mudança de curso, habilitação ou currículo caberá recurso, no prazo de 15 (quinze) dias da divulgação.
- Parágrafo único – O recurso será interposto, nos termos do Regimento Geral da UnB, junto à Secretaria de Administração Acadêmica, que o remeterá à instância competente.
- Art.12 – A autorização para a mudança de curso, habilitação ou currículo, em qualquer hipótese, será dada apenas uma vez e implicará o atendimento às exigências de adaptações curriculares necessárias.
- Art.13 – Os prazos para a realização dos eventos de que trata a presente Resolução estarão previstos no Calendário Universitário, devendo ser rigorosamente cumpridos por todos os envolvidos.
- Parágrafo único – A Secretaria de Administração Acadêmica divulgará os resultados em data estabelecida em Calendário Universitário.
- Art.14 – Caberá à Secretaria de Administração Acadêmica definir e manter atualizadas as rotinas administrativas para acompanhamento desses eventos.
- Art.15 – Casos omissos serão resolvidos pela Câmara de Ensino de Graduação.
- Art.16 – Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as Resoluções CEPE 018/87, 019/87, 72/87, 73/87, 225/96 e 150/97 e demais disposições em contrário.

Brasília, 3 de agosto de 2010.

João Batista de Sousa
Vice-Reitor no exercício da Reitoria

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

RESOLUÇÃO DO CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO 230 / 2009

Regulamenta a admissão por transferência facultativa nos cursos de graduação da Universidade de Brasília.

O CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, no uso de suas atribuições, em sua 437ª reunião, realizada em 18/12/2008, de acordo com o disposto no artigo 49 da Lei 9.394/96 e no artigo 87, item IV, do Regime Geral da UnB,

RESOLVE:

Artigo 1º A transferência facultativa é a forma de ingresso de alunos regulares de outras Instituições de Ensino Superior (IES) nacionais ou estrangeiras para a Universidade de Brasília (UnB), mediante processo seletivo, para prosseguimento de estudos no mesmo curso ou em curso equivalente, visando ao preenchimento de vagas ociosas de graduação da UnB.

Parágrafo único - A transferência referida neste artigo será condicionada:

- I - à existência de vaga;
- II - às adaptações curriculares necessárias.

Artigo 2º As vagas de cada curso corresponderão às vagas remanescentes do vestibular e àquelas geradas por desligamentos e transferências, subtraído o número de transferências obrigatórias e demais ingressos primários deferidos no período letivo anterior ao da publicação do edital de abertura do processo seletivo.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Artigo 3º Trinta dias antes da data estabelecida em calendário universitário para o início do período de inscrições para transferência facultativa, a UnB, por meio do Centro de Seleção e de Promoção de Eventos (CESPE), publicará Edital contendo o número de vagas, os critérios de seleção e a relação de documentos necessários.

Artigo 4º As inscrições serão recebidas pelo CESPE e ocorrerão em data fixada no Edital do processo seletivo, mediante a apresentação de, pelo menos, a seguinte documentação:

- I - documento de identidade ou passaporte;
- II - histórico escolar emitido pela IES de origem, atualizado, contendo o número de horas-aula de cada disciplina cursada, inclusive de trabalho de campo, e as notas ou menções obtidas, bem como o total de carga horária exigida para a integralização do curso e a carga horária obtida;
- III - programa, ementa e bibliografia das disciplinas cursadas na IES de origem;
- IV - comprovante de regularidade da Instituição de Ensino Superior e do curso de procedência do candidato;
- V - declaração de ser aluno regular da IES de origem à época da inscrição;
- VI - currículo do curso de origem;
- VII - documentação específica de seleção, para os cursos que exigirem a apresentação de porta-fólio composto de trabalhos acadêmicos executados na IES de origem, conforme especificado no Edital do processo seletivo;

Parágrafo único - Os documentos expedidos em idioma estrangeiro deverão ser autenticados pelo consulado brasileiro no país que os expediu e traduzidos por tradutor público juramentado, sendo dispensada a tradução de documentos expedidos na língua espanhola.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Artigo 5º Somente serão aceitas as inscrições dos candidatos que tiverem cumprido na IES de origem o mínimo de 20% e o máximo de 75% da carga horária exigida para integralização de seu curso.

Parágrafo único - A carga horária das disciplinas cursadas com aprovação na UnB será computada para efeito de contagem da carga horária mínima exigida.

Artigo 6º A seleção dos candidatos constará de:

I – etapa, eliminatória, de análise do histórico escolar da IES de origem pela Secretaria de Assuntos Acadêmicos (SAA), para verificação da integralização curricular mínima e máxima exigida;

II – etapa, eliminatória, de análise do histórico escolar da IES de origem por comissão designada pelo colegiado do curso de graduação pretendido, que analisará a equivalência entre o curso pretendido e o curso de origem;

III – prova, eliminatória e classificatória, dissertativa, de conhecimento específico do curso pretendido, em conteúdo correspondente aos primeiros 20% do curso, por meio do qual também se avaliará o domínio da língua portuguesa;

IV – prova, classificatória, de apresentação de porta-fólio composto de trabalhos acadêmicos realizados na IES de origem, para os cursos que a exigirem.

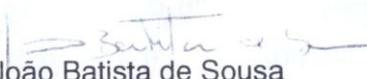
Artigo 7º O ingresso dos aprovados no processo seletivo ocorrerá no período letivo subsequente ao período em que for realizada a seleção.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Artigo 8º O aproveitamento dos estudos realizados na IES de origem será feito por comissão designada pelo colegiado do curso de graduação do curso para o qual o aluno foi selecionado, até o final do primeiro período letivo regular cursado na UnB, tendo como base o fluxo do curso da UnB e os documentos entregues no ato da inscrição.

Artigo 9º Esta Resolução entra em vigor na data de sua assinatura, revogadas as disposições em contrário, especialmente a Resolução CEPE 038/94.

Brasília, 6 de janeiro de 2009.


João Batista de Sousa
Vice-Reitor no exercício da Reitoria

RESOLUÇÃO DO CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO N. 41/2004

Dispõe sobre a orientação acadêmica de estudante de graduação e condições para desligamento.

O PRESIDENTE DA FUNDAÇÃO, REITOR DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA E PRESIDENTE DO CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, no uso de suas atribuições estatutárias, considerando o disposto no parágrafo único do art. 125 do Regimento Geral da UnB e ouvido o referido Órgão Colegiado, em sua 382ª Reunião, realizada em 23/4/2004,

R E S O L V E:

Capítulo I – Da Orientação Acadêmica

Art. 1º Para fins da presente Resolução, entende-se por orientação acadêmica o exercício do diálogo continuado que perpassa a vida acadêmica de estudantes e professores e apresenta qualidades tais que permitam o aproveitamento recíproco de suas experiências e a compreensão das relações estudante-professor.

Art. 2º A orientação acadêmica é assegurada para o estudante de graduação nas seguintes condições:

- I — até a integralização de pelo menos cinquenta por cento do total de créditos do seu curso.
- II — estar em situação de risco de desligamento.

Art. 3º A orientação acadêmica ocorrerá conforme as seguintes modalidades:

- I — orientação individualizada: que se realiza mediante relação direta entre um professor orientador e o estudante.
- II — orientação tutorial: aquela que inclui a modalidade anterior e que prevê também a relação entre um professor orientador e um grupo determinado de estudantes.
- III — orientação dirigida: voltada para atender casos específicos de estudantes que procuram a DAIA/DEG, que sejam encaminhados a esta por orientadores ou coordenadores de cursos ou, ainda, que sejam convocados por esta com base em indícios de risco de desligamento.

IV — outras modalidades de orientação acadêmica em consonância com os objetivos precípuos desta Resolução, a critério do Colegiado do Curso e com a aprovação da Diretoria de Acompanhamento e Integração Acadêmica DAIA/DEG.

Art. 4º São professores orientadores todos aqueles do quadro permanente da Universidade de Brasília com experiência mínima de 3 (três) anos em docência em IES, sendo pelo menos 1 (um) ano na UnB.

Art. 5º O exercício das atividades de orientação acadêmica será precedido de um processo de preparação e instrumentação do professor orientador sob a responsabilidade conjunta da Coordenação do Curso, da DAIA e da DAA.

Art. 6º Caberá aos Colegiados dos Cursos de Graduação:

- I — indicar o(s) orientador (es) para os estudantes ingressos em seus cursos e para os estudantes em situação de risco de desligamento.
- II — aprovar as ações vinculadas à orientação acadêmica, consubstanciando o plano global de orientação;
- III — subsidiar e apoiar a Coordenação de Curso na elaboração do plano global de orientação acadêmica;
- IV — proceder à indicação e ou substituição dos professores que realizarão as atividades de orientação acadêmica no período letivo seguinte.

Parágrafo único. O plano global de orientação do curso é aquele que define a modalidade de orientação a ser implementada no curso, bem como ações previstas e a necessidade ou não de relatórios, individuais ou consolidados, conforme a decisão dos colegiados.

Art. 7º São atribuições do professor orientador:

- I — instruir os seus orientados sobre a estrutura e funcionamento acadêmicos da Universidade de Brasília;
- II — organizar com cada orientando um projeto acadêmico que articule as funções de ensino, pesquisa e extensão;
- III — identificar dificuldades e impedimentos quanto ao cumprimento das atividades acadêmicas de seus orientados, procedendo aos encaminhamentos necessários à superação dos mesmos;
- IV — proceder, em consonância com o calendário universitário, à orientação do estudante na escolha das disciplinas que irá cursar;

- V — colaborar na composição da lista de oferta de disciplinas, informando ao Coordenador de Curso sobre interesses e necessidades de seus orientados;
- VI — analisar as solicitações de alteração nos compromissos acadêmicos dos seus orientados, a exemplo de trancamentos, exercícios domiciliares, estágios, monitorias, entre outros, opinando a respeito;
- VII — estabelecer e divulgar horários disponíveis para atendimento aos orientados;
- VIII — comunicar ao Coordenador de Curso aspectos da orientação que excedam o âmbito de sua competência;
- IX — colaborar com o Serviço de Orientação ao Universitário/SOU e com demais serviços de apoio ao estudante.

Capítulo II – Da Orientação de Estudantes em Risco de Desligamento

Art. 8º O estudante de Graduação será desligado da Universidade nas seguintes situações:

- I — Abandono de curso;
- II — Voluntariamente;
- III — Jubilamento;
- IV — Rendimento acadêmico.

Art. 9º O Desligamento por ABANDONO DE CURSO é a forma de exclusão automática do cadastro discente da UnB do estudante que, durante 2 (dois) períodos letivos consecutivos, não tenha efetivado matrícula em disciplinas, ou que, embora matriculado, não tenha cursado disciplina.

Art. 10. O Desligamento VOLUNTÁRIO é a forma de exclusão do cadastro discente da UnB do estudante que, por iniciativa própria, tenha desistido do vínculo com seu curso.

Parágrafo único. O estudante aprovado em novo concurso vestibular, que optar pelo novo curso, será desligado do curso anterior na presente modalidade.

Art. 11. O Desligamento por JUBILAMENTO é a forma de exclusão do cadastro discente da UnB do estudante que tenha esgotado o tempo máximo de permanência estabelecido para a conclusão do curso.

Art. 12. O Desligamento por RENDIMENTO ACADÊMICO é a forma de exclusão do cadastro discente da UnB do estudante que não tenha cursado com aproveitamento 4 (quatro) disciplinas do seu curso em 2 (dois) períodos

letivos regulares consecutivos, que tenha sido reprovado 3 (três) vezes na mesma disciplina obrigatória de seu curso, ou que não tenha cumprido condição imposta em fase probatória.

Art. 13. Cabe à Comissão de Acompanhamento e Orientação/CAO do Decanato de Ensino de Graduação identificar, notificar e encaminhar para o estudante a orientação de desligamento.

Parágrafo único. A CAO será designada pelo Decano de Ensino de Graduação e terá representantes da Diretoria de Administração Acadêmica – DAA, da Diretoria de Acompanhamento e Integração Acadêmica – DAIA, do corpo docente e do corpo discente.

Art. 14. O estudante em situação de risco de desligamento poderá ser submetido a FASE PROBATÓRIA na qual deverá cumprir as condições estabelecidas para o caso.

§ 1º Caberá à CAO coordenar a análise e o encaminhamento dos casos de estudantes em situação de risco de desligamento, com a participação dos orientadores.

§ 2º Suspendem-se, enquanto durar a fase probatória do estudante, a aplicação dos critérios gerais de desligamento.

Art. 15. Os casos omissos serão resolvidos pela Câmara de Ensino de Graduação.

Art. 16. A presente Resolução entrará em vigor nesta data revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 10 de maio de 2004.

Lauro Morhy
Reitor

C/cópia: Todos os Centros de Custo.

IEA/no

RESOLUÇÃO DO CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO N. 39/2004

Dispõe sobre a admissão por transferência obrigatória para os cursos de graduação da Universidade de Brasília.

O PRESIDENTE DA FUNDAÇÃO, REITOR DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA E PRESIDENTE DO CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, no uso de suas atribuições, considerando o disposto no art. 99 da Lei 8.112/90, no art. 49 da Lei 9.394/96, na Lei 9.536/97 e no inciso III do art. 47 do Estatuto da UnB, e ouvido o referido Órgão Colegiado, em sua 382ª Reunião, realizada em 23/4/2004,

R E S O L V E:

Art. 1º Define-se como transferência obrigatória a transferência de alunos de outras Instituições de Ensino Superior (IES) para a Universidade de Brasília (UnB), a qualquer tempo e independentemente de vaga, concedida nos termos da lei a servidores públicos federais, civis ou militares, removidos *ex-officio* para o Distrito Federal, e regulamentada pela presente Resolução.

Parágrafo único. A transferência obrigatória de que trata esta Resolução estará sujeita às adaptações curriculares necessárias, de acordo com a regulamentação da UnB sobre o aproveitamento de estudos.

Art. 2º O servidor público federal, civil ou militar, ou seu dependente econômico, que for estudante Universitário e viva em sua companhia, na data da remoção ou da transferência, poderá requerer, se removido ou transferido *ex-officio* para repartições ou unidades situadas no Distrito Federal, em qualquer época do ano, transferência obrigatória para a continuação do mesmo curso, desde que cumpridos cumulativamente os seguintes requisitos:

- I — estar, até 30 (trinta) dias após a data da posse em Brasília, registrado como aluno regular em IES congênere à UnB, isto é, pública nos termos da Lei n. 9.394, art. 19, alínea I, legalmente reconhecida ou autorizada a funcionar;

- II — comprovar, por documento público, que foi removido ou transferido *ex-officio* e em caráter comprovadamente compulsório, com mudança de domicílio para o Distrito Federal;
- III — ter permanecido no domicílio de origem e vir a permanecer no de destino em caráter não-temporário por tempo superior a 6 (seis) meses.

§ 1º Não se considerará obrigatória a transferência ou a remoção para assunção de cargo em comissão, ou de confiança, ou decorrente de aprovação em concurso público que resulte em mudança de domicílio.

§ 2º Serão analisados, sem a exigência de que a IES de origem seja pública, os casos em que as solicitações de transferência obrigatória forem destinadas a cursos que, no Distrito Federal, são oferecidos somente pela Universidade de Brasília.

§ 3º Entende-se como mesmo curso aquele que confira o mesmo grau de formação e tenha carga horária compatível com o curso pretendido na UnB.

§ 4º A deliberação sobre a aceitação do pedido de transferência de alunos originários de IES no exterior ficará a critério da Câmara de Ensino de Graduação (CEG), com base em parecer circunstanciado do Colegiado do Curso de Graduação correspondente, considerando o currículo do curso de origem e o grau de formação conferido.

Art. 3º Considerar-se-á obrigatória também a transferência para investidura em car-gos de: Presidente da República, ministros dos tribunais superiores, ministros de Estado, secretários executivos dos ministérios, oficiais R-2 em exercício de atividade de caráter compulsório, para cumprimento de mandato parlamentar não-precedido de qualquer outro mandato em âmbito federal sem solução de continuidade e para investidura em cargos que, a juízo do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), guardem conformidade com o sentido de transferência obrigatória regulamentada nesta Resolução.

Art. 4º O pedido de transferência obrigatória deverá ser feito em um prazo máximo de 365 (trezentos e sessenta e cinco) dias corridos, contados a partir da data em que o servidor assumiu o cargo no Distrito Federal.

Art. 5º O pedido de transferência obrigatória será recebido pela Diretoria de Administração Acadêmica (DAA) e encaminhado à CEG para análise e deliberação, que poderá enviar o processo ao Colegiado do Curso de Graduação correspondente para estabelecer se se trata do mesmo curso.

Art. 6º Ao candidato que apresentar sua solicitação com a documentação exigida até o primeiro dia de aula do período letivo em curso, poderá ser concedido o registro provisório para fins de matrícula em disciplina na modalidade de aluno especial, desde que seja atendido o prescrito no art. 2º ou no art. 3º desta Resolução.

§ 1º A decisão sobre a concessão de registro como aluno especial cabe ao Diretor da DAA, mediante análise preliminar da documentação apresentada, devendo ser observados os limites quantitativos de disciplinas e os períodos estabelecidos para esta modalidade de registro.

§ 2º Aos alunos registrados provisoriamente na modalidade de aluno especial, será concedido o registro definitivo apenas no caso de deferimento da solicitação, devendo o período de registro naquela modalidade ser considerado para fins de período de acompanhamento acadêmico.

Art. 7º Se o pedido de transferência obrigatória for deferido após o primeiro dia de aula do período letivo em curso, será concedido ao candidato, independentemente de solicitação, trancamento geral de matrícula justificado no referido período letivo, desde que ele não esteja matriculado como aluno especial.

Art. 8º O deferimento dos pedidos de transferência obrigatória estará condicionado à observação dos limites máximos de permanência nos cursos da UnB.

Art. 9º A transferência obrigatória far-se-á para o mesmo turno do curso de origem, exceto nos casos em que a UnB não possua o curso pretendido em turno correspondente.

Art. 10. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua assinatura, estando revogadas todas as disposições em contrário, especialmente as Resoluções do CEPE n. 090/2000 e 136/2002.

Brasília, 7 de maio de 2004.

Lauro Morhy
Reitor

C/cópia: Todos os Centros de Custo.
IEA/no

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

RESOLUÇÃO DO CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO N. 24/2001

Dispõe sobre a autorização de duplo curso (bacharelado e licenciatura) para alunos dos cursos de graduação da Universidade de Brasília, que conferem tanto o grau de formação de licenciatura quanto o de bacharelado na mesma área, ministrados em turnos diferentes.

A REITORA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA EM EXERCÍCIO, no uso de suas atribuições, ouvido o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, em sua 348ª reunião, realizada em 8/6/2001,

RESOLVE:

Art. 1º Os alunos matriculados em cursos de graduação que confirmem tanto o grau de formação de licenciatura quanto o de bacharelado na mesma área, sempre que a formação ocorrer em turnos diferentes, poderão ser autorizados a cursar duplo curso.

§ 1º A autorização de duplo curso aplicar-se-á apenas a alunos nas seguintes situações:

I – aluno registrado em licenciatura do turno noturno que pretenda se matricular no respectivo bacharelado do turno diurno;

II – aluno registrado em bacharelado do turno noturno que pretenda se matricular na respectiva licenciatura do turno diurno;



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

III – aluno registrado em licenciatura do turno diurno que pretenda se matricular no respectivo bacharelado do turno noturno;

IV – aluno registrado em bacharelado do turno diurno que pretenda se matricular na respectiva licenciatura do turno noturno.

§ 2º O duplo curso não será autorizado quando o grau de formação pretendido for oferecido no mesmo turno em que o aluno já esteja registrado.

§ 3º Em relação aos cursos que têm várias habilitações, só será permitido cursar até 2 (duas) opções, com um único ingresso na Universidade.

Art. 2º A autorização de duplo curso estará condicionada à existência de vaga na opção pretendida.

Parágrafo único. O número de vagas e os critérios específicos de seleção serão definidos em edital, semestralmente, conforme calendário universitário, consultados os conselhos dos cursos.

Art. 3º O currículo a ser cumprido pelo aluno na segunda opção é o vigente à época do deferimento do pedido.

Art. 4º Esta Resolução entra em vigor na data de sua assinatura, revogadas todas as disposições em contrário.

Brasília, 12 de junho de 2001.


ANA MARIA FERNANDES
Reitora em exercício

c/c.: TODOS OS CENTROS DE CUSTO

Decreto nº 89.758, de 6 de Junho de 1984

Dispõe sobre a matrícula de cortesia, em cursos de graduação, em Instituições de Ensino Superior, de funcionários estrangeiros de Missões Diplomáticas, Repartições Consulares de Carreira e Organismos Internacionais, e de seus dependentes legais, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando das atribuições que lhe confere o artigo 81, item III, da Constituição,

DECRETA:

Art. 1º. As Instituições de Ensino Superior, mediante solicitação do Ministério das Relações Exteriores, encaminhada através do Ministério da Educação e Cultura, ficam autorizadas a conceder matrícula de cortesia, em cursos de graduação, independentemente de existência de vaga, com a isenção do concurso vestibular, ao estudante estrangeiro que se inclua em uma das seguintes categorias;

I - funcionário estrangeiro, de Missão Diplomática ou Repartição Consular de Carreira no Brasil, e seus dependentes legais;

II - funcionário estrangeiro de Organismo Internacional que goze de privilégios e imunidades em virtude de acordo entre o Brasil e a organização, e seus Dependentes legais;

III - técnico estrangeiro, e seus dependentes legais, que preste serviço em território nacional, no âmbito de acordo de Cooperação Cultural, Técnica, Científica ou Tecnológica, firmado entre o Brasil e seu país de origem, desde que em seu contrato esteja prevista a permanência mínima de um ano no Brasil;

IV - técnico estrangeiro, e seus dependentes legais, de Organismo Internacional, que goze de privilégios e imunidades em virtude de acordo entre o Brasil e a Organização, desde que em seu contrato esteja prevista a permanência mínima de um ano em território nacional.

§ 1º O estudante que se beneficiar da matrícula de cortesia, prevista neste Decreto, ficará sujeito ao pagamento de taxas e anuidades que lhe forem cobradas, salvo disposição em contrário, contida em acordos internacionais e nas normas que regulamentam o ensino superior no Brasil.

§ 2º O estudante beneficiário da matrícula de cortesia ficará subordinado às normas regimentais da instituição de Ensino Superior que o receber.

§ 3º A matrícula de cortesia somente será concedida a estudante de país que assegure

o regime de reciprocidade e que seja portador de visto diplomático ou oficial.

§ 4º No caso de funcionário ou técnico de Organismo Internacional, e de seus dependentes legais, prevalecerá, sobre o regime de reciprocidade, o acordo sobre a matéria existente entre o Brasil e a Organização.

§ 5º Os pedidos de matrícula de cortesia serão transmitidos às Instituições de Ensino Superior, através do Ministério da Educação e Cultura, pelo Ministério das Relações Exterior, depois de verificado por este Ministério se o requerente faz jus ao instituto especial, na forma definida neste Decreto, e se existe reciprocidade de fato, considerada, quando for o caso, a exceção prevista no § 4º.

Art. 2º. O diploma obtido mediante matrícula de cortesia, não constitui instrumento bastante para o exercício profissional no país.

Parágrafo único - O diploma a que se refere este artigo adquirirá validade para o exercício profissional desde que satisfeitas as exigências legais e ao graduado seja concedida residência temporária ou permanente em território brasileiro.

Art. 3º. Para a aplicação do presente Decreto, entender-se-á como dependentes legais, além do cônjuge, os filhos, naturais ou adotivos, e os tutelados.

Art. 4º. No caso de transferência do responsável para novas funções em outro país, o estudante poderá manter sua matrícula de cortesia até o término do curso em que tenha ingressado, mediante a substituição do visto diplomático ou oficial pelo visto temporário competente.

Art. 5º. Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogado o Decreto nº 71.835, de 13 de fevereiro de 1973, e demais disposições em contrário.

Brasília, em 06 de junho de 1984; 163º da Independência e 96º da República.

JOÃO
R.S.
Esther de Figueiredo Ferraz

FIGUEIREDO
Guerreiro

Publicação:

- Diário Oficial da União - Seção 1 - 07/06/1984 , Página 8098 (Publicação Original)

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

- a) valorização dos conhecimentos, saberes e tradições indígenas, com o acesso aos demais conhecimentos humanos disponíveis;
- b) usufruto exclusivo das terras indígenas pelos próprios índios;
- c) consolidação de uma política de formação voltada ao atendimento das necessidades e interesses dos povos e comunidades indígenas;
- d) valorização do trabalho, possibilitando as condições para o pleno exercício profissional principalmente nas áreas de defesa de direitos, de proteção do meio ambiente e de gestão sustentável das terras indígenas, da saúde e da educação;
- e) melhoria do atendimento à saúde das comunidades indígenas;
- f) consolidação de uma educação escolar indígena calcada nos princípios da diferença, especificidade e inter-culturalidade.

CLÁUSULA TERCEIRA – Das Metas Específicas

A implementação do *Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial da Universidade de Brasília*, que tem a meta a formação e habilitação de aproximadamente 200 (duzentos) profissionais indígenas, em diferentes áreas do conhecimento, no período de 10 (dez) anos, de modo a contribuir com a formação de quadro de profissionais e especialistas indígenas.

SUBCLÁUSULA PRIMEIRA. A relação dos cursos e dos respectivos números de vagas destinados a candidatos indígenas deverá ser definida anualmente, por um Comitê Gestor, formado por representantes da FUB, MEC, e FUNAI, acrescida de representação indígena.

SUBCLÁUSULA SEGUNDA. A designação do Comitê Gestor a que se refere o presente artigo será formalizada por meio de termo aditivo correspondente.

CLÁUSULA QUARTA – Das Obrigações das Partes

l) Constituem-se Obrigações da FUB:

- a) assegurar as condições de implementação do *Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial da Universidade de Brasília*, particularmente o programa de vagas especiais para indígenas em Cursos de Graduação de interesse dos povos e comunidades indígenas;
- b) assegurar que os estudantes indígenas de baixa renda ingressos por meio do programa tenham acesso à alimentação, à aquisição de livros e à fotocópias na qualidade de estudantes carentes, de acordo com os critérios de classificação da FUB;


MPC

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

- c) assegurar um sistema de acompanhamento e avaliação específico e diferenciado para os estudantes ingressos na FUB por meio do programa de que trata o presente Convênio de Cooperação;
- d) oferecer as condições básicas necessárias para o desenvolvimento das ações referentes ao sistema de acompanhamento mencionado no item anterior deste Convênio de Cooperação;
- e) oferecer condições para que os estudantes indígenas ingresso na Universidade de Brasília, por meio deste instrumento possa desenvolver pesquisas e projetos de acordo com sua realidade e interesse;
- f) garantir a participação de representantes indígenas e dos parceiros, no processo de planejamento, implementação, acompanhamento e avaliação de todas as ações do Programa.

II – Constituem-se Obrigações da FUNAI:

- a) apoiar tecnicamente a FUB na implementação do programa de *Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial da Universidade de Brasília*, bem como do sistema de acompanhamento específico e diferenciado para os estudantes ingressos;
- b) apoiar, mediante concessão de bolsa, os estudantes indígenas que residem fora do Distrito Federal, quanto a hospedagem, transporte, alimentação e apoio escolar, durante o período em que estiverem regularmente matriculados em um Curso cujo ingresso se deu por meio deste Programa e estiverem freqüentando regularmente as aulas;
- c) apoiar no deslocamento dos estudantes indígenas, anualmente, durante os períodos letivos, de seus respectivos domicílios até o *Campus* da UnB – FUB, em Brasília, DF, bem como no retomo para seus domicílios;
- d) disponibilizar um ou mais profissionais do seu quadro permanente de pessoal, com formação acadêmica compatível, para representá-la junto a FUB, no processo de planejamento, implementação, acompanhamento e avaliação de todas as ações do Programa.

CLÁUSULA QUINTA – Das Obrigações Conjuntas

- a) promover o processo de divulgação do programa de Ação afirmativa de que trata este Convênio junto aos povos e comunidades indígenas, bem como, apoiar as comunidades e organizações indígenas para o processo de escolha dos cursos e eventual indicação de candidatos para participar do processo seletivo diferenciado de indígenas que será implementado pela FUB.
- b) apoiar a publicação de material didático e obras de cunho técnico, na área de educação indígena, produzidos pelos próprios estudantes.



3

ANDR

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

CLÁUSULA SEXTA – Dos Recursos

O presente instrumento prevê a transferência de recursos financeiros tão somente para garantir o pagamento de bolsa de estudo aos indígenas ingressos na UnB por meio deste Convênio de Cooperação, ficando tanto a FUNAI como a FUB comprometidas a garantirem em seus orçamentos os recursos correspondentes para assegurarem os compromissos estabelecidos.

Os recursos necessários ao atendimento deste instrumento por parte da FUNAI, no exercício de 2004, correrão através da Administração Central, em Brasília, DF, à conta da ação Assistência à Estudantes Indígenas Fora das Aldeias (PTRES 250261).

SUBCLÁUSULA ÚNICA. Ficam a cargo de cada instituição as despesas com transporte, alojamento, alimentação ou outros encargos decorrentes do deslocamento de seus servidores, para quaisquer viagens que se fizerem necessários para o cumprimento dos objetivos a que visa a atingir o presente Convênio de Cooperação.

CLÁUSULA SÉTIMA – Da Operacionalização

Serão beneficiados por este Convênio de Cooperação todos os indígenas cujo ingresso na FUB tenha sido por meio do programa de *Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial da Universidade de Brasília*.

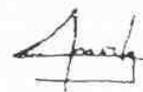
SUBCLÁUSULA PRIMEIRA. A implementação do ingresso de estudantes indígenas na UnB nos termos do presente Convênio de Cooperação poderá iniciar-se pela transferência de estudantes indígenas que estão atualmente matriculados em outras instituições de Ensino Superior, na forma indicada pelo Comitê Gestor.

SUBCLÁUSULA SEGUNDA. A operacionalização do componente indígena do *Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial da Universidade de Brasília* dar-se-á por meio do Comitê Gestor mencionado na Cláusula Terceira, com a supervisão das Fundações que firmam o presente Convênio de Cooperação.

CLÁUSULA OITAVA – Dos Tipos de Bolsa de Estudo

Três tipos de bolsa de estudo serão disponibilizados para os estudantes indígenas beneficiados por este Convênio de Cooperação, visando a assegurar as condições materiais básicas para permanência dos mesmos em Brasília, bem como para a sua formação e qualificação profissional no âmbito acadêmico, a saber:

- a) Bolsa Categoria A: hospedagem, alimentação, transporte e apoio escolar R\$ 900,00 (novecentos reais);


MPC

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

- b) Bolsa Categoria B: alimentação, transporte e apoio escolar R\$ 260,00 (duzentos e sessenta reais); e
- c) Bolsa Categoria C: transporte e apoio escolar R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais).

SUBCLÁUSULA ÚNICA. As bolsas a que se refere o presente artigo serão geridas pelo Comitê a que se refere a Subcláusula Primeira da Cláusula Terceira.

CLÁUSULA NONA – Da Perda dos Benefícios

Os benefícios elencados neste Convênio de Cooperação poderão ser cancelados nas seguintes hipóteses:

- a) por trancamento ou cancelamento de matrícula;
- b) por abandono do curso;
- c) por desempenho escolar insuficiente, avaliado por frequência e nota;
- d) por transferência para outra instituição de ensino;
- e) pela não-observância das cláusulas deste Convênio ou das normas internas da UnB;
- f) pela conclusão do curso.

CLÁUSULA DÉCIMA – Da Vigência

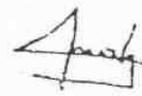
O presente Convênio de Cooperação terá vigência de 10 (dez) anos, contado a partir da data de sua assinatura, podendo ser prorrogado e/ou aditado, mediante termo aditivo, desde que não implique modificação do objeto.

CLÁUSULA DÉCIMA PRIMEIRA – Da Rescisão e da Denúncia

Este Convênio de Cooperação poderá ser rescindido automaticamente, por inadimplemento de suas cláusulas ou condições, ou pela superveniência de norma legal ou evento que o torne material ou formalmente inexecutável, assim como poderá ser denunciado pelas partes, observado o aviso prévio de 30 (trinta) dias, porém, assegurado o prosseguimento dos trabalhos já iniciados até a conclusão dos respectivos cursos.

CLÁUSULA DÉCIMA SEGUNDA – Da Publicação

A publicação do presente instrumento será efetuada, em extrato, no Diário Oficial da União, conforme dispõe o art. 61, Parágrafo Único da Lei n. 8.666/1993, correndo à conta da FUNAI a respectiva despesa.


MPC

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

FUB SCO	SERVICÓ DE CONVÊNIO E CONTRATOS
CÓDIGO 04957	
DATA DE REGISTRO 01-12-2004	
ASSINATURA <i>Francisco</i>	

PRIMEIRO TERMO ADITIVO AO CONVÊNIO (CÓDIGO FUB N. 04957), CELEBRADO ENTRE A FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA E A FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO.

A FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – instituição federal de ensino superior, fundação pública criada pela Lei n. 3.998, de 15/12/1961, instituída pelo Decreto n. 500, de 15/1/1962, inscrita no CNPJ sob o n. 00.038.174/0001-43, sediada no *Campus* Universitário Darcy Ribeiro, Asa Norte, Brasília, DF, doravante denominada CONVENIENTE, neste ato representada por seu Presidente, Prof. Lauro Morhy, brasileiro, casado, residente e domiciliado em Brasília, DF, portador do CPF n. 024.287.841-53 e do Registro Geral n. 468.584 SSP, DF, credenciado por Decreto Presidencial de 22/10/1997, publicado no DOU de 23/10/1997, reconduzido por Decreto Presidencial de 8/11/2001, publicado no DOU 9/11/2001, e com a competência constante do respectivo Estatuto – e a FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO, criada sob a forma de Fundação Pública, por meio da Lei n. 5.371, de 5 de dezembro de 1973, inscrita no CNPJ sob o n. 000.059.311/0001-26, com sede administrativa no SEPS 702/902, bloco A, Brasília, DF, doravante denominada FUNAI, neste ato representada por seu Presidente, Mércio Pereira Gomes, brasileiro, servidor público federal, residente e domiciliado em Brasília, DF, portador do Registro Geral n. 09258253-5, SSP, RJ e CPF n. 047.709.272-15, nomeado por meio da Portaria n. 1.423, publicado no Diário Oficial da União, de 4 de setembro de 2003 – resolvem celebrar o presente TERMO ADITIVO, conforme autos do Processo FUB n. 23106.000195/2004-44, sujeitando-se no que couber a IN/MF/STN n. 1/1997 à Lei n. 8.666/1993, aplicável à espécie, às quais as partes desde já se sujeitam, mediante as cláusulas seguintes.

Do Objeto

Cláusula Primeira – O presente Termo Aditivo tem por objeto a formalização de um Comitê Gestor, o qual será composto por representantes da FUB, FUNAI, MEC e representantes indígenas, de acordo com a Subcláusula Primeira da Cláusula Terceira do instrumento principal.

Da Publicação

Cláusula Segunda – A eficácia deste Termo Aditivo fica condicionada à sua publicação, sob a forma de extrato, no Diário Oficial da União, às expensas e por iniciativa da FUB.



1916

Francisco

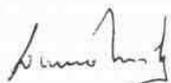
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Da Ratificação

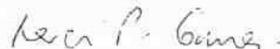
CLÁUSULA TERCEIRA – Ficam mantidas e ratificadas todas as demais cláusulas e condições pactuadas no Instrumento Principal, ora aditado.

E, assim por estarem de pleno acordo, justos e pactuados, assinam o presente Termo Aditivo em três vias de igual teor e forma, na presença das testemunhas abaixo assinadas, que também o subscrevem para todos os efeitos legais.

Brasília, de de 2004.



Lauro Morhy
Presidente da FUB



Mércio Pereira Gomes
Presidente da FUNAI

Testemunhas:

1. Pela FUB:



Nome:

Wilde José Pereira
CPF n.º 192.314.111-00
RG n.º 433.378-SSP/DF

Assinatura:
CPF n.

2. Pela FUNAI:

Nome:

Assinatura:
CPF n.





ANEXO 1: Plano de Metas para a Integralização Social, Étnica e Racial da Universidade de Brasília²⁴

José Jorge de Carvalho

Rita Laura Segato

O presente Plano de Metas visa complementar e integrar as várias propostas específicas de ação afirmativa que estão sendo elaboradas e que têm sido debatidas na nossa comunidade universitária nos últimos anos.

- I. Objetivo: O Plano de Metas visa atender à necessidade de gerar, na Universidade de Brasília, uma composição social, étnica e racial capaz de refletir minimamente a situação do Distrito Federal e a diversidade da sociedade brasileira como um todo.
- II. Ações para alcançar o objetivo:
 1. Acesso:
 - I. Disponibilizar, por um período de 10 anos, 20% das vagas do vestibular da UnB para estudantes negros, em todos os cursos oferecidos pela Universidade.
 - II. Disponibilizar, por um período de 10 anos, um pequeno número de vagas para índios de todos os estados brasileiros, sempre como resposta às demandas específicas de capacitação colocadas pelas nações indígenas e apenas na medida em que contem com secundaristas qualificados para preenchê-las. A expectativa atual é de que o número de vagas solicitadas não deverá ser superior a 20 por ano, de um total de 3900 ofertadas anualmente pela UnB.
 - III. Apoio à escola pública:
 - Implementar uma ação afirmativa de cunho social nas escolas públicas de ensino médio do Distrito Federal. Essa ação consistirá no desenvolvimento de um Programa de Acompanhamento permanente, nas escolas públicas do Distrito Federal, especialmente em regiões de

²⁴ Plano de Metas extraído do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), 2002 a 2006.

baixa renda da cidade, dos alunos interessados em se inscrever no vestibular da UnB, com apoio específico para aqueles que pretendam ingressar em cursos de alta competitividade, como Medicina e Direito. O resultado dessa ação sistemática será promover uma maior igualdade de oportunidades para os estudantes da escola pública na hora de competir com os estudantes oriundos das escolas particulares, em geral melhor preparados para a competição do vestibular.

- Esse Acompanhamento dos Alunos da Escola Pública será coordenado pelo Decanato de Extensão e envolverá os Decanatos de Graduação e Pós-Graduação, a Faculdade de Educação, o Departamento de Serviço Social e o Instituto de Psicologia, entre outras unidades acadêmicas.

III. Permanência:

1. A Universidade de Brasília aloca bolsas de manutenção para os estudantes indígenas e para aqueles estudantes negros em situação de carência, segundo os critérios usados pela Secretaria de Assistência Social da UnB.
2. A UnB, em parceria com outras instituições como a FUNAI, propiciará moradia para os estudantes indígenas. Além disso, concederá preferência nos critérios de moradia para os estudantes negros em situação de carência.
3. A UnB se disporá a implementar três programas relacionados diretamente com o Plano de Metas:
 - a) um programa de apoio acadêmico psicopedagógico, ou de tutoria, não obrigatório, porém sob solicitação, para todos os calouros que demonstrarem dificuldades no acompanhamento das disciplinas;
 - b) um programa acadêmico destinado a observar o funcionamento das ações afirmativas, avaliar seus resultados periodicamente, sugerir ajustes e modificações e identificar aspectos que prejudiquem sua eficiência;
 - c) uma Ouvidoria, destinada a promover a inclusão de pessoas negras e membros de outras minorias e categorias vulneráveis na Universidade.



IV. Caminhos para a implementação:

1. Será nomeada uma Comissão para Implementação do Plano de Metas, a ser constituída pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) e integrada por membros do CEPE.
2. Paralelamente aos trabalhos da Comissão, a UnB realizará uma campanha de publicidade nas escolas do Distrito Federal, onde estudam a maioria esmagadora dos potenciais candidatos para as propostas de ação afirmativa e que geralmente desconhecem o funcionamento da Universidade devido à alta segregação espacial e social existente no Distrito Federal.
 - a. Com essas três ações, a UnB intensificará um processo de integração racial, étnica e social no seio da sua população discente, atualmente extremamente elitizada.
3. Para fins de acompanhamento do processo de integração racial, será introduzido o quesito cor, tanto por auto-classificação como segundo as categorias do IBGE, nas fichas de inscrição ao vestibular e nas fichas de registro dos candidatos aprovados.