



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE ADMINISTRAÇÃO, ECONOMIA, CONTABILIDADE E
GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS - FACE
DEPARTAMENTO DE ECONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ECONOMIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ECONOMIA E GESTÃO DE FINANÇAS
PÚBLICAS.

**INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR: EXPANSÃO HORIZONTAL OU
VERTICAL? RACIONALIDADE ECONÔMICA DE NOVOS *CAMPI*: LIÇÕES DA
EXPERIÊNCIA DA UnB.**

KATLEN DAYANE ALVES SOARES

Brasília – DF

2017

KATLEN DAYANE ALVES SOARES

**INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR: EXPANSÃO HORIZONTAL OU
VERTICAL? RACIONALIDADE ECONÔMICA DE NOVOS *CAMPI*: LIÇÕES DA
EXPERIÊNCIA DA UnB.**

Dissertação apresentada ao Departamento de Economia da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Economia, área de concentração: Gestão Econômica de Finanças Públicas.

Orientador: Prof. Doutor Jorge Madeira Nogueira

Brasília – DF

2017

**INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR: EXPANSÃO HORIZONTAL OU
VERTICAL? RACIONALIDADE ECONÔMICA DE NOVOS *CAMPI*: LIÇÕES DA
EXPERIÊNCIA DA UnB.**

Dissertação aprovada como requisito para obtenção de título de Mestre em Economia e Gestão Econômica de Finanças Públicas. Curso oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Economia – Departamento de Economia da Universidade de Brasília. Comissão examinadora formada por:

Prof. Dr. Jorge Madeira Nogueira
Departamento de Economia – UnB

Prof. Dr. Ricardo Silva Azevedo Araújo
Departamento de Economia – UnB

Prof. Dr. Marcelo Estrela Fiche
Examinador Externo

Brasília, 11 de julho de 2017.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Silva e Sueli, por sempre terem sido minha base e pela paciência durante a execução do trabalho.

À minha irmã Amanda, por ser minha parceira e me ajudar com tudo mesmo reclamando.

Ao meu noivo Roberth, por sempre apoiar tudo o que eu faço e por ouvir minhas lamentações.

Ao meu orientador, Prof. Jorge Madeira Nogueira por toda a ajuda e paciência; e por ser essa pessoa incrível sempre com uma solução para cada problema encontrado. Sem essa ajuda indispensável não teria conseguido realizar esse trabalho. Obrigada pela excelente orientação.

Aos professores, pelos ensinamentos, dentro e fora da sala de aula, durante a época da graduação e agora do mestrado

Aos meus amigos de trabalho, pela paciência com os meus estudos e pela boa vontade em sempre trocar de horário comigo quando precisei.

Aos meus colegas de mestrado, pelo companheirismo e pelo inegável apoio quando necessário.

À UNB, por ser minha segunda casa e sempre ter me dado oportunidades incríveis.

À todos aqueles, que embora não citados nominalmente, contribuíram direta e indiretamente para a execução deste trabalho.

Obrigado a todos (as).

RESUMO

A ideia de expansão universitária presente em documentos da Universidade de Brasília desde 1998 ganhou força e se tornou realidade com as políticas de expansão da educação superior promovidas pelo Governo Federal a partir de 2002. Esse foi o principal contexto de criação dos novos *Campi* da Universidade de Brasília. Este estudo objetiva analisar o processo de expansão universitária para áreas geográficas mais distantes, verificando se o processo de expansão universitária promovido pelo programa de reestruturação e expansão das Universidades Federais – Reuni gerou impactos positivos sobre as comunidades abrangidas por essa expansão. Por limitações de recursos para o desenvolvimento da pesquisa, reduzimos a abrangência de pesquisa, definindo como foco o processo de criação e funcionamento do *Campus* Gama da Universidade de Brasília no período de 2008 a 2016. Nossa moldura conceitual baseia nos conceitos de expansão horizontal e vertical que ocorrem em grandes corporações, adequando essa literatura às instituições de ensino superior em termos de alternativas de adensamento de uma estrutura já existente (crescimento vertical) *vis a vis* a uma política construção de novos *Campi* (crescimento horizontal). Os resultados da pesquisa demonstraram uma grande atração de alunos das mais diversas áreas para a região do novo *Campus*, indicando um impacto positivo da expansão horizontal da Universidade de Brasília.

Palavras-chave: expansão universitária, expansão horizontal, expansão vertical, economia universitária e impactos do ensino superior.

ABSTRACT

The idea of university expansion has been mentioned in official documents of University of Brasilia (UnB) since 1998. Nevertheless, these arguments became stronger with the policy to expand high education promoted by the Federal Government from 2002. This was the main context for the creation of new campuses in University of Brasilia. The present research has as objective to analyze the process of university expansion to distant geographic areas and verify if this process of expansion - promoted by the program “restructuring and expansion for the federal universities”- REUNI – has resulted in positive impacts for the communities embraced by this expansion. Due to resource limitations for the development of research, we reduced the scope of research, setting focus on the process of establishment and operation of *Campus Gama* of the University of Brasilia in the period of 2008 to 2016. Our conceptual frame is based upon concepts of horizontal and vertical expansion occurring in large corporations, adapting this literature to higher education institutions in terms of choices of intensification of existing structures (vertical growth) *vis a vis* a policy strategy of construction of new campuses (horizontal growth). Our results demonstrated a great attraction of students from various areas to the new *campus*, indicating a positive impact of the horizontal expansion of the University of Brasilia.

Keywords: university expansion, horizontal expansion, vertical expansion, economics of higher education institutions and impacts of higher education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.1 – Vantagens do processo de integração vertical.....	26
Quadro 4.1 – Programas e Projetos de Extensão ativos na FGA	73

LISTA DE TABELAS

TABELA 4.1 – Evolução na quantidade de professores lotados na FGA	51
TABELA 4.2 – Evolução na quantidade de professores lotados na FT	52
TABELA 4.3 – Evolução na quantidade de técnico-administrativos lotados na FGA.....	52
TABELA 4.4 – Evolução na quantidade de técnico-administrativos lotados na FT.....	53
TABELA 4.5– Quantidade de alunos matriculados na FGA	57
TABELA 4.6– Quantidade de alunos matriculados na FT	58
TABELA 4.7 – Quantidade de alunos matriculados por curso na FT	59
TABELA 4.8 – Quantidade de alunos matriculados por curso na FGA.....	59
TABELA 4.9 – Quantidade de alunos formados por curso na FGA	60
TABELA 4.10 – Quantidade de alunos formados por curso na FT	61
TABELA 4.11– Tendência de crescimento no número de alunos matriculados FGA.....	62
TABELA 4.12 – Tendência de crescimento no número de alunos matriculados FT	63
TABELA 4.13– Recursos Financeiros destinados à Faculdade do Gama	64
TABELA 4.14 – Recursos Financeiros destinados à Faculdade de Tecnologia	65
TABELA 4.15– Cidades com maior número de alunos matriculado no <i>Campus</i> Gama	68
TABELA 4.16– Domicílio de origem por Estado	69
TABELA 4.17– Total de alunos matriculados na RIC-Gama.....	71

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico4.1 – Recurso financeiro alocado a cada faculdade	66
Gráfico4.2 – Valor alocado por aluno.....	66
Gráfico4.3 – Custo por aluno	67
Gráfico4.4 – Distribuição dos alunos por origem - Cidades do Estado de Goiás	70
Gráfico 4.5 – Número de alunos separados por RIC	71

LISTA DE SIGLAS

APA – Área de Proteção Ambiental
BGA – Bacharelado em Grandes Áreas
CF – Constituição Federal
EUA – Estados Unidos da América
FCE – Faculdade de Ceilândia
FGA – Faculdade do Gama
FIES – Fundo de Financiamento Estudantil
FT – Faculdade de Tecnologia
FUB – Fundação Universidade de Brasília
FUP – Faculdade de Planaltina
IES – Instituição de Ensino Superior
IFES – Instituições Federais de Ensino Superior
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEF – Laboratório de Estudos Futuros
MEC – Ministério da Educação
MESP – Módulo de Serviços e Equipamentos Esportivos
PAS – Programa de Avaliação Seriada
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE – Plano Nacional de Educação
PROUNI – Programa Universidade para Todos
RA – Região Administrativa
REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RIC – Região de Influência do *Campus*
RIDE – Região de Influência do Distrito Federal e entorno
RU – Restaurante Universitário
SISU – Sistema Unificado de Seleção Universitária
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UAC – Unidade Acadêmica
UEA – Unidade de Ensino e Administração
UnB – Universidade de Brasília

LISTA DE SÍMBOLOS E ABREVIATURAS

% – Percentagem

m – Metro

m² – Metro Quadrado

Km – Quilômetros

R\$ – Real

Quant. – Quantidade

÷ – Divisão

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	13
1 UMA PERSPECTIVA ECONÔMICA DA INSTITUIÇÃO UNIVERSIDADE	16
1.1 Aspectos econômicos básicos da instituição universidade.....	16
1.2 Efeitos da universidade em seu espaço geográfico	17
1.3 Escolhas eficientes: expandir com novas unidades ou adensar a existente?	21
1.3.1 Integração vertical: aspectos positivos e negativos.....	22
1.3.2 Aspectos positivos e negativos da expansão horizontal	27
2 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: UMA BREVE CONSTEXTUALIZAÇÃO	30
2.1 História das universidades brasileiras	30
2.2 Normativos do processo de interiorização do ensino superior brasileiro.....	36
3 OS NOVOS <i>CAMPI</i> DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA: AS DIMENSÕES TEMPORAL, ESPACIAL E ACADÊMICA.....	41
3.1 Um breve histórico da expansão da UnB	41
3.2 Dimensões da expansão horizontal da UnB	43
3.3 Dimensões da expansão: <i>Campus</i> Gama	47
4 AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE EXPANSÃO UNIVERSITÁRIA: FGA X FT	50
4.1 Demanda por fatores de produção:	50
4.1.1 Demanda por fatores de produção: técnicos e professores.....	50
4.1.2 Demanda por Insumos Essenciais: alunos.....	53
4.1.3 Demanda por Recursos financeiros.....	63
4.2 Origem Espacial dos Alunos do <i>Campus</i> Gama.....	68
4.3 Atividades de Extensão <i>Campus</i> Gama.....	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS	79
APÊNDICE A - Tabelas e Quadros elaborados	87
ANEXO A - Informações financeiras recolhidas via Tesouro Gerencial.....	94

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na sociedade do conhecimento, a educação superior tornou-se elemento primordial para o fortalecimento e desenvolvimento de um país. Historicamente o ensino superior brasileiro teve seu acesso restrito a uma pequena parte da população, geralmente jovens de classe média alta provenientes das cidades mais prósperas. Na década de 1990, com a expansão do acesso ao ensino médio, intensificou-se a demanda por ensino superior no país. Ademais, fatores como o amplo reconhecimento do papel fundamental da educação superior no desenvolvimento social, cultural e econômico e no processo de distribuição de renda contribuíram para aumentar a pressão social por expansão no ensino superior.

O fenômeno da expansão universitária verificado principalmente a partir dos anos 2000 é consequência de diferentes políticas públicas, tais como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Essas políticas brotaram da nova lei de diretrizes bases da educação e tiveram como principal objetivo expandir o número de vagas para a entrada de estudantes na graduação em instituições públicas de ensino superior (SANTOS; CERQUEIRA, 2009).

Como suas consequências, observou-se a incremento da demanda por novos professores e funcionários, assim como modificações físicas em universidades públicas brasileiras. Insere-se nessa nova fase das universidades federais, o processo de interiorização das unidades, onde novos *campi* foram construídos em regiões afastadas dos grandes centros urbanos com a intenção de expandir o número de vagas e de levar a essas regiões o desenvolvimento que acompanha as instituições de ensino superior.

Neste contexto, este estudo tem como objetivo principal verificar se o processo de expansão territorial das universidades federais brasileiras gerou impactos econômicos nas regiões para as quais elas se expandiram fisicamente. Esse objetivo pode ser expresso na forma de uma pergunta de pesquisa: “o processo de expansão territorial universitária, instituído pelo programa REUNI, gerou impactos positivos sobre as novas comunidades abrangidas por essa expansão”? Para viabilizar uma pesquisa academicamente rigorosa que conduza à resposta para essa pergunta, foi necessário reduzir a abrangência da investigação. Escolheu-se, então, estudar a experiência da Universidade de Brasília (UnB) com sua expansão em novos *campi*, em particular com os efeitos do *Campus Gama*.

Nossa pesquisa é relevante de um ponto de vista histórico, tendo em vista a mudança na realidade das contas públicas do governo federal brasileiro. Os constantes e crescentes cortes do orçamento público federal recomendam rigor na utilização dos recursos materiais, financeiros e humanos acessíveis ao gestor universitário. Não pode ser tolerado desperdício.

Assim, deve ser buscada a eficiência na alocação desses recursos, preocupação básica da análise econômica desde os seus primórdios.

Já de uma perspectiva acadêmica, a presente investigação contribui para uma área de investigação ainda pouco explorada em termos de pesquisas científicas: a análise econômica da instituição universidade. Instituições de ensino superior têm sido analisadas sob diferentes prismas de inúmeras áreas de ciência: pedagogia, sociologia, ciência política, antropologia, para citar apenas algumas. No entanto, são menos frequentes – apesar de em números crescentes – investigações sobre insumos, fatores de produção, produtos, serviços, oferta e demanda das atividades de uma universidade. Essa é moldura conceitual da nossa investigação.

O estabelecimento desta moldura conceitual representou a primeira etapa de nossos métodos e procedimentos investigativos. Assim, o desenvolvimento dessa dissertação foi iniciado com o levantamento da bibliografia relevante sobre expansão de empresas e corporações, adaptando a literatura econômica à instituição universidade, com o objetivo de verificar quais são as vantagens e desvantagens do processo de expansão vertical (no qual a UnB cresceria apenas por adensamento físico e populacional – de alunos, técnicos e professores - do *Campus* Darcy Ribeiro) *vis a vis* as vantagens e desvantagens do processo de crescimento horizontal (expansão da UnB com o estabelecimento de outros *campi*).

Após a pesquisa bibliográfica, o objeto de estudo foi o *campus* do Gama - dada a limitação de tempo e recursos estudamos apenas um dos três novos *campi* construídos pela UnB - onde verificamos efetivamente os aspectos positivos e negativos da expansão iniciada em 2008 e que hoje se encontra em processo de consolidação. Para atingir o objetivo da pesquisa levantamos informações sobre quantidade de alunos matriculados e formados, quantidade de recursos investidos, quantidades de professores e técnicos administrativos, entre outras informações no *campus* Gama (FGA) e na Faculdade de Tecnologia do *Campus* Darcy Ribeiro para o período de 2008 a 2016, para alguns anos as informações não foram apresentadas em virtude da escassez de dados.

A Faculdade de Tecnologia foi escolhida como unidade de comparação por ser considerada como a célula mãe da criação da FGA, em virtude da proximidade dos cursos lecionados e dos objetivos em comum das duas faculdades.

Na coleta de dados utilizamos fundamentalmente as informações fornecidos pela administração da Universidade de Brasília por meio do sistema de informação ao cidadão (SIC) e da coleta de informações por meio de relatórios disponíveis de forma pública. As informações referentes ao número de alunos matriculados e formados foram obtidas por meio

do sistema SIGRA e as informações sobre orçamento e demais questões financeiras foram obtidas por meio do sistema Tesouro Gerencial. Como o período de análise é relativamente curto, resolvemos trabalhar fundamentalmente com análise tabular e gráfica dos dados obtidos, não realizando nenhuma manipulação estatística mais sofisticada.

Nesse contexto, a dissertação está estruturada em quatro capítulos, além destas Considerações Iniciais e das Considerações Finais. No primeiro capítulo são discutidas as perspectivas econômicas de uma universidade quanto ao seu funcionamento e suas formas de crescimento. No Capítulo 2 é feita uma breve contextualização do ensino superior no Brasil, um passeio por sua história e por seus normativos legais. O Capítulo 3 apresenta a Universidade de Brasília bem como seus novos *Campi* e o seu processo de expansão ao decorrer dos anos. Já no Capítulo 4 exibimos os dados obtidos durante a realização da pesquisa. As Considerações Finais apresentam um elo entre os dados recolhidos durante o estudo e a análise desenvolvida nos capítulos 2 e 3, destacando de forma sucinta os principais resultados desta pesquisa.

1. UMA PERSPECTIVA ECONÔMICA DA INSTITUIÇÃO UNIVERSIDADE

1.1. Aspectos econômicos básicos da instituição universidade

A natureza de muitas instituições de ensino superior é a de obter recursos (materiais e financeiros) da sociedade regional e/ou nacional, apesar de que suas operações e atividades estão baseadas em uma área geográfica específica. Sob essas condições qualquer universidade deveria avaliar periodicamente o uso que faz dos recursos obtidos (e buscar um uso eficiente desses recursos) e as suas contribuições (positivas ou negativas) para as comunidades do seu entorno.

A preocupação com os efeitos de uma universidade no espaço geográfico no qual ela está inserida foi uma das molduras analíticas que motivaram esta Dissertação. Mas não foi a única. Uma segunda moldura conceitual que nos motivou relaciona-se com o uso eficiente dos recursos utilizados por uma universidade para desenvolver as suas atividades. Fica evidente que nossa pesquisa está ancorada em uma área de conhecimento que pode ser denominada “análise econômica da instituição universidade”.

Da “análise econômica da instituição universidade” retiramos duas de suas vertentes investigativas mais relevantes. A primeira vertente nos permite olhar as decisões tomadas **intramuros da universidade**, que refletem as suas escolhas de como alocar os recursos necessários para desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão de maneira economicamente eficiente para gerar os seus produtos (recursos humanos de qualidade, novos conhecimentos resultantes de pesquisa científica e difusão desse conhecimento para a sociedade). Já a segunda vertente enfatiza os efeitos **extramuros da universidade**, avaliando como os produtos gerados a partir de decisões eficientes de alocação alastram-se por diferentes segmentos das comunidades que lhe são vizinhas.

Nosso foco principal nesta pesquisa foi avaliar um aspecto extramuro que é frequentemente usado como principal justificativa para decisões intramuros. A expansão no espaço geográfico de uma universidade com a criação de novos *campi* em adição ao seu *campus* de origem é justificada na necessidade de expandir os efeitos das suas atividades de ensino, pesquisa e extensão a novas comunidades, que teriam maiores obstáculos para delas usufruir no *campus* principal.

Assim, a universidade se expandiria **horizontalmente** abrangendo novos espaços geográficos e beneficiando novos demandantes dos seus produtos e dos seus serviços. A estratégia alternativa seria adensar o *campus* original, criando novos cursos ou ampliando as vagas dos já existentes e recebendo demandantes de diversos pontos do território, que se deslocariam para usufruir dos produtos e dos serviços ofertados pelo *campus* original. A essa

segunda estratégia denominamos de expansão **vertical** da instituição universitária que detalharemos adiante.

1.2. Efeitos da universidade em seu espaço geográfico

Diversos estudos, entre os quais destacamos os realizados por Rolim e Serra (2009), Prieto e Colesanti (2012) e Triches e colaboradores (2003), indicam que uma universidade impacta fortemente a economia da região onde está inserida, quer pelo consumo por ela realizado, pela formação de mão de obra qualificada, pelos gastos de sua comunidade acadêmica, ou ainda pelo efeito empírico de suas pesquisas. Em decorrência, estudiosos defendem o fato de que as universidades têm o poder de influenciar positivamente regiões próximas a ela.

Em seu trabalho sobre a universidade como polo de desenvolvimento local/regional, Oliveira Junior (2004) conceitua as universidades como polos de desenvolvimento com capacidade de gerarem impulsos de crescimento para o lugar onde estão instaladas e para a região ao seu redor. Rolim e Serra (2009) enfatizam o fato de que as universidades sempre contribuíram para o desenvolvimento das nações, no entanto a preocupação com o papel que elas desempenham no desenvolvimento das regiões em que estão inseridas é recente.

Para Thinchés e colaboradores (2003), as universidades são fundamentais para o desenvolvimento de uma região, pois além de fornecerem os meios para a formação profissional e para o desenvolvimento de pesquisas, essas instituições ainda agem como uma força de atração de consumidores, atividades e empresas, contribuindo para gerar um crescimento local mais acelerado (THINCHES e colaboradores, 2003; YSERTE; RIVERA, 2008).

Quanto aos impactos gerados pelas universidades, Rolim e Serra (2009) os dividem em dois tipos. O impacto para trás seria aquele gerado sobre a demanda agregada, enquanto que o efeito para frente seria o gerado por meio de um processo mais longo e duradouro de ensino, aprendizagem, capacitação e inovação, onde os principais impactos recaem sobre a oferta agregada (ROLIM; SERRA, 2009).

O primeiro tipo de impacto avalia aspectos relacionados à movimentação financeira gerada pela universidade em termos do pagamento de salários a seus funcionários, dos investimentos em obras e equipamentos, dos gastos em despesas gerais de custeio, dos gastos de alunos provenientes de outras cidades com hospedagem, alimentação, transporte e outros gastos (ROLIM; SERRA, 2009). Além disso, Oliveira Junior (2004) informa que o conjunto de atividades desenvolvidas nas universidades atua como uma força de atração para consumidores e empresas, contribuindo para gerar um crescimento econômico-social regional,

promovendo um efeito multiplicador na região (ANTONELLI, 2007; SALLEY e colaboradores, 1976; SIEGFRIED e colaboradores, 2002).

Oliveira Junior (2004), por sua vez, chama atenção para o fato de que há poucos estudos realizados sobre a relevância das universidades como geradora de recursos financeiros na economia local por meio das despesas com a sua manutenção. Thinches e colaboradores (2003) enfatizam que em países como Estados Unidos são recorrentes e consideradas de grande importância pesquisas sobre o impacto das universidades sobre regiões próximas. Neste país, “os estudos dos impactos econômicos tornaram-se um veículo para promover atributos positivos das instituições não lucrativas para a comunidade local” (THINCHES e colaboradores, 2003, p. 5).

Segundo Borges (2004), em algumas cidades brasileiras, principalmente em cidades interioranas, o orçamento das universidades é superior às receitas arrecadadas pelos municípios onde se localizam, sendo assim as universidades são capazes de movimentar de forma significativa toda a economia ao seu redor. Em se tratando de universidades públicas torna-se ainda mais interessante conhecer o quanto é absorvido por estas cidades, haja vista que tais instituições são mantidas através dos recursos da sociedade

Em pesquisa sobre os impactos financeiros da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Lopes (2000) indica que por meio da universidade pública, a sociedade é duplamente recompensada pelos impostos que paga. Primeiro, pela formação profissional, pelas atividades culturais e pelo desenvolvimento do conhecimento científico e tecnológico, com o aumento do capital humano local. E segundo, porque a universidade faz retornar à economia do município onde funciona, uma parcela dos recursos subtraídos via impostos arrecadados pelo Governo (LOPES, 2000).

Além disso, conforme Mina e colaboradores (2012), toda nova atividade instalada em uma região resulta no chamado efeito multiplicador dos investimentos que provoca um aumento do dispêndio, visto que os trabalhadores gastarão sua renda comprando serviços locais, o que elevará o consumo, que por sua vez aumentará a produção e gerará novos postos de trabalho, provocando uma elevação na atividade econômica da região, principalmente no setor terciário (MINA e colaboradores, 2012; SALLEY e colaboradores, 1976).

No entanto, Oliveira Junior (2004) ressalta que não podemos entender a atividade universitária como uma atividade produtiva comum, que aloca apenas trabalhadores especializados. A atividade universitária é uma economia que não gera produtos diretamente, mas sim uma quantidade considerável de valor embutido na qualidade do recurso humano gerado por meio do conhecimento (OLIVEIRA JUNIOR, 2004). Nesse contexto, o segundo

tipo de impacto encontrado na literatura é aquele que recai sobre a oferta agregada denominado de efeito para frente. Segundo Rolim e Serra (2009) esse impacto decorre do conhecimento de que as universidades são substanciais no processo de inovação e com isso são a força motriz necessária para o maior desenvolvimento econômico da região onde se encontram. Esse tipo de impacto tende a ser mais duradouro, ao impactar o capital humano da região, conseqüentemente influenciará na qualidade dos produtos gerados e aumentará o poder dos novos trabalhadores de solucionar problemas (ROLIM; SERRA, 2009).

Essa vertente de estudos, determina que as universidades são partes de um sistema nacional de inovações. Além disso, cada região possui um sistema regional de inovações no qual a universidade regional tem papel crucial. Segundo, Coobe e Morgan (1998), citado por Rolim e Serra (2009), sistema regional de inovações é um conjunto de organizações constituído de instituições educacionais, instituições relacionadas à tecnologia e pesquisa, empresários, governo, organizações regionais, instituições financeiras, entre outras. Para que o desenvolvimento desse sistema ocorra, Casali e colaboradores (2010) afirmam que:

É necessário criar um ambiente que estimule a capacitação técnica, a inovação, a difusão e incorporação de novas tecnologias, bem como estimular as características qualitativas e quantitativas de todo o ambiente e o relacionamento entre pesquisa básica e aplicada, pesquisadores e empresários, inovação, difusão e incorporação das novas tecnologias. (CASALI e colaboradores, 2010, p. 528).

Dentro do sistema regional de inovações funcionam diversos subsistemas, dentre os quais os mais relevantes, segundo Rolim e Serra (2009), são o subsistema regional de aprendizado e o subsistema relacionado à cultura produtiva. O primeiro é necessário para que as inovações sejam criadas e passadas de um organismo para o outro, dentro desse subsistema de difundem dois tipos de aprendizado o que fornece a competência (habilidade para realizar uma tarefa específica) e aquele que traz a capacitação. Para Casali e colaboradores (2010), o subsistema regional de aprendizado baseia-se no desenvolvimento do conhecimento, orientando-se pela geração da ciência e de inovações/tecnologia. Já o segundo subsistema de destaque constante no SRI é aquele relacionado à cultura produtiva, necessário para a realização empírica do que foi aprendido no subsistema de aprendizagem (CASALI e colaboradores, 2010; ROLIM; SERRA, 2009).

Para Rolim e Serra (2009) e Casali e colaboradores (2010), na medida em que o subsistema de aprendizagem interaja com universidades, institutos de pesquisa, agências e parques tecnológicos, assim como com as empresas em geral, ele tende a se transformar em um sistema regional de inovações.

Glasson (2003) aponta também como um dos efeitos econômicos da universidade o fato de que a universidade pode atuar como clientes promotora ou proprietária de imóveis, o que impacta o mercado imobiliário e de construções da região. Fernandes (2011) indica que as universidades podem promover a regeneração imobiliária das áreas onde se inserem, além de afetarem a busca por imóveis em seus arredores.

Além disso, as universidades são responsáveis por promoverem a oferta de novas atividades em suas proximidades. Visto que a mudança de estudantes para novas regiões tendem a realçar o cenário cultural local ao promover eventos culturais e desportivos, além do fornecimento de alimentação e da realização de eventos (PWC, 2001).

Por fim, Fernandes (2011) cita o impacto das universidades gerado pela realização de atividades de extensão local. Nesse sentido a universidade deve estabelecer parcerias com a comunidade local com a prestação de serviços, a realização de atividades de extensão, a educação comunitária e o recrutamento de estudantes pertencentes a minorias.

Em uma análise espacial, Humphreys (2005) considera que o impacto gerado por uma universidade dependerá da escala territorial em análise. Para esse autor o impacto será maior em áreas grandes e auto-suficientes do que em áreas pequenas, rurais ou especializadas, visto que essas últimas possuem uma menor capacidade de retenção da despesa e o nível de impacto financeiro nessas áreas será menor. Entretanto, Fernandes (2011) esclarece que a escolha da área de análise pode influenciar a importância do impacto gerado pela despesa dos estudantes:

“Em economias de pequena dimensão, por exemplo, a despesa dos estudantes gera impactos substanciais, pelo fato da universidade atrair uma proporção significativa de estudantes provenientes de outras áreas. Em economias de grande dimensão, por seu turno, como grande parte dos estudantes provêm da população local, a sua despesa não pode ser atribuída à presença da universidade – e não gera, por isso, impacto.” (FERNANDES, 2011, p.28)

Steinacker (2005) indica ainda que em cidades de pequena dimensão inseridas em grandes áreas administrativas, o impacto gerado pelas despesas dos estudantes é substancial, visto que haverá uma proporção significativa de estudantes se deslocando diariamente para essas cidades por motivos de estudo, que não o fariam caso não existisse a universidade.

De modo geral, Fernandes (2011) conclui que as universidades são capazes de gerar impactos substanciais nas economias locais. Esse autor ao analisar diversos trabalhos existentes na literatura sobre o efeito multiplicador de uma universidade na economia ao seu redor comprova a importância que essas instituições representam no papel de dinamizar a economia da região. Ademais, estudos informam que os retornos econômicos das

universidades são mais elevados do que aqueles gerados por qualquer outro setor da economia (PWC, 2001), visto que a estabilidade dessas instituições frente a flutuações econômicas as torna um pilar da economia local (HUMPHREYS, 2005).

Dentro dessa perspectiva, o papel da universidade como determinante no processo de inovação e de desenvolvimento de uma região vem sendo discutido em todo o mundo. “Esse debate tem sido muito intenso, particularmente na Europa uma vez que a Comunidade Europeia vem aplicando quantidade significativa de recursos em novas universidades ou na reestruturação de universidades mais antigas” (ROLIM; SERRA, 2009, p. 90), caminho que vem sido seguido pelo Brasil.

1.3 Escolhas eficientes: expandir com novas unidades ou adensara existente?

Determinadas empresas em virtude de seus objetivos ou de sua missão institucional buscam estratégias de crescimento/desenvolvimento como forma de aumentar a sua participação de mercado. Segundo Cardoso (2010), uma empresa decide por uma estratégia de crescimento quando há predominância de pontos fortes internos e de oportunidades no mercado. Em geral, o processo de crescimento de determinada empresa pode surgir por meio de duas formas de integração: vertical ou horizontal.

1.3.1. Integração Vertical: aspectos positivos e negativos

Em administração, crescimento ou integração vertical é o termo utilizado para denominar a combinação da empresa com fornecedores de suas matérias primas ou compradores de seus produtos acabados ou serviços. Quando uma empresa assume vários estágios sucessivos do seu processo total de produção, ela é considerada como sendo verticalmente integrada. Esse processo ocorre por meio da fusão ou aquisição de empresas em diferentes estágios de produção dentro da mesma indústria, ou dentro de uma mesma unidade. Em uma análise espacial, crescimento vertical poderia ser considerado o desenvolvimento através da construção de novos prédios e edifícios para abrigar etapas ou elos da cadeia de atividades que contribuam para a atividade fim da empresa-mãe, dentro de um mesmo espaço geográfico, por meio do adensamento da estrutura já existente. (CAMARGOS; DIAS, 2003; FULGÊNCIO, 2007; WRIGHT e COLABORADORES, 2009).

A integração vertical pode surgir como formação vertical, expansão vertical ou fusão vertical. Comumente, existem quatro determinantes para a existência desse processo, esses surgem da interação entre fatores humanos (oportunismo e racionalidade limitada) e fatores ambientes (incerteza e frequência de transações). Para Williamson (1985) e Stigler (1951), **os principais determinantes do processo de integração vertical são tecnologia, ciclo de vida da empresa, imperfeições de mercado e economia nos custos de transações.**

A decisão de integração vertical como determinação de *tecnologia* em geral envolve bens/serviços que necessitam de proximidade geográfica em suas diversas fases sucessivas de produção. Conforme Williamson (1985), as integrações verticais que possuem como determinante esse fator, são raras e, em geral, estão relacionadas à existência de uma tecnologia que seja superior a todas as outras ou a um procedimento que implique em um método de organização único. Segundo esse autor as decisões de integração raramente ocorrem por motivos tecnológicos, mas sim pelo fato de a integração representar uma fonte de economia nos custos de transação.

Conforme Stigler (1951), o grau de integração vertical possui também como determinante o *ciclo de vida* da empresa. Sendo que em geral há um maior incentivo para a integração vertical durante os anos iniciais do ciclo empresarial, com um processo de desintegração na fase de crescimento/amadurecimento e com posterior reintegração na fase de maturidade.

Dowell e Cavalcanti (1998) destacam, por sua vez, que a integração vertical também pode ocorrer em razão de *falhas de mercado* como competição imperfeita, assimetria de informações e incertezas. Nesses casos há incentivos para as firmas imperfeitamente competitivas se integrarem com seus estágios vizinhos competitivos. Conforme esses autores esses incentivos decorrem da possibilidade de:

“... internalização da perda de eficiência devido a um comportamento imperfeito dos mercados, da capacidade de extrair rendas inframarginais do estágio competitivo, e da possibilidade de discriminar preços dentro do estágio competitivo” (Dowell; Cavalcanti, 1998, p. 186).

A existência de flutuações de mercado também gera incentivos para a integração vertical, principalmente no que se refere a flutuações de preços resultantes de mudanças exógenas na oferta e demanda de mercado. Nesse caso a integração pode surgir da necessidade de diversificar o retorno da firma ou como forma de garantir a oferta de insumos e/ou à demanda pelos produtos.

Nesse contexto, Dowell e Cavalcanti (1998, p.192) afirmam que “quando o mercado está em desequilíbrio aos preços estabelecidos devido a alguma imperfeição, a integração vertical pode ser utilizada como forma de garantir o equilíbrio do mercado”. Situações de desequilíbrios podem ser ocasionadas pela regulação de preços em determinado mercado que resulte em racionamento de produtos, levando a integração a surgir como forma de fornecimento contínuo de bens e insumos (DOWEEL; CAVALCANTI, 1998; STIGLER, 1951).

O processo de integração vertical também pode ser determinado pela existência de assimetria de informação entre os mercados e pela incerteza quanto aos lucros. Para Dowell e Cavalcanti (1998), as decisões de investimento por parte das firmas seriam facilitadas e gerariam mais lucros se elas tivessem informações sobre variáveis como preços do insumo intermediário, demanda dos consumidores, entre outras. No entanto como no mundo real a distribuição desse tipo de informações é assimétrica e imperfeita, as empresas procuram outros meios de reduzir o custo relacionado a essa assimetria.

A integração vertical permite uma melhor relação de trocas entre as empresas de um mesmo grupo visto que facilita o processo de transferência de informações, funcionando como um mecanismo de monitoramento e resolvendo o problema do agenciamento de informações. De acordo com Mahoney (1992), a integração vertical requer menos informações do que os contratos ou o mercado, o que facilita o processo como um todo. Perry (1989) acredita que a integração vertical visa à eliminação de trocas contratuais e a sua substituição pela troca interna dentro dos limites da firma. E ainda, conforme Mamami (2009) e Durante (1998), as estratégias de integração vertical visam aumentar a magnitude competitiva de uma empresa na mesma indústria.

Além dos determinantes apresentados anteriormente, autores como, Williamson (1985), Montella (2006) e Dowell e Cavalcanti (1998) indicam que há um forte incentivo para a integração vertical decorrentes da *economia dos custos de transação*. A teoria dos custos de transação tem como base dois pressupostos: (i) a racionalidade limitada dos agentes econômicos; e (ii) o oportunismo presente nas ações dos agentes econômicos. Esses pressupostos implicam o surgimento dos custos de transação.

Para Dowell e Cavalcanti (1998) qualquer atividade que possa ser identificada direta ou indiretamente através de um contrato é usualmente investigada em termos da economia de custos de transação. Segundo Pondé e colaboradores (1997) custos de transação podem ser definidos como o dispêndio de recursos econômicos para planejar, adaptar e monitorar as interações entre os agentes, garantindo que o cumprimento dos termos contratuais se faça de maneira satisfatória para as partes envolvidas e compatível com a sua funcionalidade econômica.

Segundo Dowell e Cavalcanti (1998), as principais dimensões nas quais os custos de transação diferem são: a frequência com que eles se repetem; a incerteza a que eles são sujeitos; e as especificidades dos ativos, sendo essa última a mais importante. Já para Williamson (1985), a especificidade dos ativos é o principal fator para a decisão de integração vertical, quanto maior a rigidez de seus usos e/ou usuários possíveis, mais provável será a

opção de internalização da transação dentro da firma. À medida que as especificidades dos ativos aumentam, maior o incentivo para a integração vertical. Conforme Dowell e Cavalcanti (1998):

A existência de substanciais especificidades dos ativos, aliada a um ambiente transacional complexo e com incertezas, tornam os custos de negociação e implementação dos contratos proibitivamente altos para aqueles contratos de longo prazo onde são especificadas todas as obrigações sob todas as circunstâncias. Assim, dado o grau de especificidade do ativo, os custos relativos de gestão definem a escolha entre troca contratual e integração vertical. Se a especificidade dos ativos é fraca, a troca contratual é preferível; e quando a especificidade do ativo é forte, a integração vertical é mais indicada. (DOWELL; CAVALCANTI, 1998, p. 196).

Moraes (2016) expõe ainda que na presença de ativos específicos como em casos de fabricação de máquinas e equipamentos utilizados por um ou poucos compradores, ou em casos onde a especificidade do produto exija estágios de produção subjacentes dentro de um mesmo núcleo geográfico, defende-se a integração vertical como forma mais eficiente de produção. Ademais, quando existem ativos específicos, além do comportamento oportunista do fornecedor que pode manipular o seu preço da forma que melhor o sirva, a firma pode estar sujeita à ação dos rivais que podem negociar diretamente com os fornecedores de forma a prejudicar os interesses da compradora (MORAES, 2016).

A integração vertical evita a necessidade de especificações contingenciais em contratos, visto que não há a necessidade de detalhamento de todas as fases da transação no primeiro período da negociação. Para Dowell e Cavalcanti (1998)¹, a integração vertical pode ser vista como uma espécie de contrato completo no qual todas as partes possuem informações simétricas evitando custos adicionais relacionados à obtenção de:

- a) Informações sobre fornecedores, produtos oferecidos, preços, características, condições de fornecimento;
- b) Custos de incumprimento de acordos informais;
- c) Custos de negociação e monitorização de contratos; e
- d) Custos de litígio em caso de incumprimento do acordado.

Ainda segundo Montella (2006), o conceito de integração vertical originalmente é ligado aos custos de transação. A regra é verticalizar as atividades que forem mais onerosas, reduzindo assim os custos relacionados à produção, distribuição e vendas que ocorrem dentro da empresa. A possibilidade de redução de custos e riscos, bem como a possibilidade de

¹Além de Dowell e Cavalcanti (1998), foi utilizado como referência a aula “A Empresa, as Estratégias e a Competitividade” do Ponto dos Concursos.

ganhos de escala é o que, na maioria dos casos, convence os empresários a adotar a estratégia da integração vertical (PORTER, 2005).

Para Vian (2003) a integração vertical pode se dá de duas maneiras: avanço da integração ou integração para frente, quando a empresa adquire um distribuidor que está mais abaixo na cadeia de abastecimento, processo no qual a empresa se torna mais próxima de seus consumidores finais (varejo), esse tipo de integração ocorre quando o processo é iniciado perto do estágio de matérias-primas de produção e se estende até os produtos finais e o consumidor final (KOLLER, 1950); e integração para trás quando a empresa adquire um fornecedor ou passa a produzir a sua própria matéria prima, nesse caso a empresa torna-se sua própria fornecedora (VIAN, 2003).

Em uma ótica direcionada a estabelecimentos educacionais, a integração vertical pode ser correlacionada com a maneira como algumas instituições preferem controlar verticalmente dentro de sua própria estrutura todos os seus centros de custos e unidades acadêmicas. Para Porter (2005), integração vertical é a combinação de processos de produção, distribuição, vendas e outros processos econômicos distintos dentro das fronteiras de uma mesma empresa. **Seria uma forma de incrementar a unidade existente, concentrando todas as atividades e unidades nas proximidades da sede.** Segundo Meirelles e Pinto (2006), algumas empresas utilizam a integração vertical como forma de garantir um fornecimento estável de matéria prima ou de dificultar o fornecimento aos concorrentes e com isso criar barreiras à entrada em determinado tipo de indústria (MEIRELLES; PINTO, 2006).

Para determinadas empresas é vantajosa à realização dessa integração. Frequentemente a integração viabiliza a redução dos custos e o aumento do controle sobre o fluxo de valor agregado. Além disso, viabiliza economias de escala ao permitir que determinadas empresas manipulem seus custos em diferentes segmentos do negócio (KOTLER, 1998; WRIGHT e COLABORADORES, 2009).

Autores como Cardoso (2011), Mamami (2009) e Moraes (2016) defendem como principais benefícios da integração vertical a contínua garantia do fornecimento de insumos ou a redução de problemas de distribuição, a correção de falhas de mercado (através da internalização como forma de resolver externalidades negativas), a redução nos custos de produção, o controle sobre a qualidade do processo integrado, a redução de conflitos com fornecedores/vendedores, a preservação de propriedade sobre projeto, a possibilidade de evitar restrições, impostos e regulamentação governamental e a possibilidade de aumentar ou criar poder de mercado e de contrabalancear poder de mercado de outra firma.

Mamami (2009) indica ainda que uma empresa verticalmente integrada tem mais flexibilidade de tomar as decisões sobre o investimento, o emprego, a produção e a distribuição em todos os âmbitos. Visto que possui total controle sobre os seus estágios vizinhos de produção ou distribuição. O processo de integração vertical permite alcançar maior eficácia e eficiência distributiva. Em suma as vantagens desse processo estão listadas no Quadro 1.1.

Quadro 1.1 – Vantagens do processo de expansão vertical

Vantagem	Referência
Fornecimento estável de matéria prima/insumos produtivos de qualidade	Cardoso (2011); Mamami (2009); Durante (1998); Kotler (2012); Moraes (2016); Mahoney (1992).
Redução de problemas de distribuição	Mamami (2009); Durante (1998); Moraes (2016).
Correção de falhas de mercado	Neves (1995); Moraes (2016); Mahoney (1992)
Redução nos custos de produção	Cardoso (2011); Mamami (2009); Kotler (2012); Mahoney (1992).
Desenvolvimento e disseminação de novas tecnologias	Mahoney (1992), Mamami (2009); Moraes (2016)
Controle sobre a qualidade do processo	Cardoso (2011); Mamami (2009); Diaz e colaboradores (2003); Moraes (2016); Mahoney (1992).
Redução de conflitos com fornecedores/vendedores	Cardoso (2011); Mamami (2009).
Preservação de propriedade sobre projeto	Cardoso (2011).
Possibilidade de evitar restrições, impostos e regulamentação governamental.	Kotler (2012); Moraes (2016); Mahoney (1992).
Possibilidade de aumentar ou criar poder de mercado	Cardoso (2011); Mamami (2009); Kotler (2012); Moraes (2016); Mahoney (1992).
Possibilidade de contrabalancear poder de mercado de outra firma	Moraes (2016).
Flexibilidade de tomada de decisões	Mamami (2009); Moraes (2016).
Redução de Custos de Transação	Mamami (2009); Perry (1989); Neves (1995); Moraes (2016); Mahoney (1992).

Fonte: Elaborada pela autora com base nas referências

Proença (2012) aponta que as desvantagens do crescimento vertical estão relacionadas ao valor do investimento que pode ser muito alto e em alguns casos comprometer recursos que seriam destinados à atividade principal da empresa, “é importante que a nova solução oferecida em seu portfólio não demande muito esforço de sua equipe. O foco precisa continuar na linha de produção primária, no produto que dá nome à sua marca” (PROENÇA, 2012, p.36).

Ademais, há desvantagens adicionais relacionadas à possibilidade de rendimentos decrescentes derivados da ineficiência na coordenação do processo, além do aumento de probabilidade de erros com maior o maior número de atividades a serem desenvolvidas e do aumento de custos legais e de negociação relacionados ao processo de integração. Além disso, o risco da empresa se elevará, visto que um problema na cadeia afetará todas as atividades da empresa (PROENÇA, 2012).

Para Oliveira Junior (2004), a condição mais importante da verticalização é o planejamento e uma boa análise. A condução de um processo de integração deve ser precedida de uma análise do tipo “fazer ou comprar”, para que sejam conhecidas as vantagens e desvantagens de cada tipo de processo com vistas a escolher a forma mais vantajosa de operação.

1.3.2. Aspectos positivos e negativos da expansão horizontal

O processo de integração horizontal consiste na estratégia de crescimento/desenvolvimento fundamentada na aquisição de duas ou mais sociedade do mesmo nível da cadeia produtiva. Na integração horizontal uma empresa adquire outra empresa que produz o mesmo tipo de produto, ou seja, compra empresas concorrentes, que estão no mesmo estágio de produção ou no mesmo ponto da cadeia de fornecimento. É uma estratégia de crescimento na medida em que a empresa que comprou a concorrente tem, agora, um tamanho maior de mercado (CAMARGOS E DIAS, 2003; FULGÊNCIO, 2007; PROENÇA, 2012; WRIGHT E COLABORADORES, 2009). **Espacialmente, um crescimento horizontal indica uma expansão para áreas onde não havia construções, seria o crescimento de empresas do mesmo ramo, mas em áreas geográficas menos concentradas** (BONDUKI, 2011; JERONYMO FILHO, 2012).

A integração horizontal, com a aquisição ou fusão de empresas do mesmo setor, foi uma das principais estratégias de crescimento das grandes empresas industriais (CHANDLER, 1994; MEIRELHES; PINTO, 2006;). Este tipo de integração aumentou a capacidade organizacional e produtiva por meio de um controle administrativo único e centralizado das novas empresas fundidas ou adquiridas, permitindo que as “plantas e funcionários fossem racionalizados com o objetivo de explorar mais completamente as economias de escala e escopo” (MEIRELLES; PINTO, 2006 p. 32).

Nesse contexto, Proença (2012) expõe que o processo de integração horizontal se efetiva através da aquisição de todo o estabelecimento comercial, inclusive da marca original de determinado produto, visando aproveitar a aceitação de determinado produto no mercado

consumidor. Esse tipo de integração diminui a competitividade de outras marcas, eliminando ou reduzindo a concorrência (PROENÇA, 2012).

Segundo Wright e colaboradores (2009), **“os principais benefícios desse tipo de crescimento são a redução dos custos de produção, o aumento do poder de mercado, a redução da competição e aumentos em outras sinergias”**... A redução dos custos de produção é o principal benefício ligado a integração horizontal citado na literatura. Segundo Besanko e colaboradores (2007), uma firma horizontalmente integrada pode se aproveitar de economias de custos, principalmente relacionadas a economias de escala e de escopo. Para Gul (2011), **“economias de escala e de escopo são a essência das estratégias de fusão e diversificação empresariais”** (GUL, 2011, p. 13). Em geral economias de escala existem quando uma firma é capaz de diminuir o custo unitário de produção na medida que aumenta a quantidade produzida, já economias de escopo podem ser entendidas como a redução nos custos médios derivados da produção conjunta de bens distintos, a preços dados de insumos. Gul (2011), cita ainda como benefício da integração horizontal a redução de custos relacionados marketing e tecnologia.

Além das vantagens obtidas com a redução de custos, uma firma horizontalmente integrada também pode ser capaz de aumentar o seu poder de mercado por meio da compra de outras empresas concorrentes. Para Colangelo (1995), esse tipo de integração aumenta a concentração e reduz concorrência, no entanto, caso a empresa opte por essa estratégia de crescimento deve realizar antes um estudo de mercado, visto que a integração horizontal pode acarretar na criação de um monopólio, ou dependendo da quantidade de empresas existentes no ramo, um oligopólio.

O aumento em outras sinergias, foi listado por Gul (2011) como um ponto positivo que deve ser tratado com cuidado. Esse atributo é decorrente da compra de empresas semelhantes já estruturadas, no entanto, em alguns casos os funcionários da empresa adquirida podem não cooperar com a integração. Em outros casos é comum que o envolvimento de pessoas com experiências diferentes em um mesmo processo gerem novos conhecimentos e economia de produção.

Ainda conforme Gul (2011), o benefício derivado dessas sinergias positivas pode ser classificado como **“learning Economy”**, para esse autor a integração horizontal propicia o aparecimento de vantagens relacionadas ao fluxo de transmissão de experiências e know-how. Esse processo é mais demorado e difícil de quantificar, no entanto é visível que o tempo para a realização de um trabalho diminui, à medida que o trabalho é realizado com frequência. Além disso, o processo de integração pode abarcar sinergias que não podem ser previstas,

como o caso de duas empresas farmacêuticas que ao de fundirem criam um novo remédio (GUL, 2011). Ademais, Gul (2011), cita que empresas integralizadas poder ser capazes de alocar mais recursos em pesquisa e desenvolvimento, gerando assim novos produtos como consequência.

Em uma análise para o ambiente da educação superior, a expansão horizontal seria a expansão das áreas de influência de cada universidade, por meio da construção de novos *campi* universitários em novas regiões, cidades e bairros. Esse processo se assemelha ao processo de interiorização promovido pelo plano nacional da educação e pelos programas PROUNI e REUNI, com o objetivo de levar educação superior para as cidades distantes de grandes centros urbanos (NASCIMENTO; HELAL, 2015).

Para o crescimento horizontal universitário podemos citar como benefícios o desenvolvimento das regiões interioranas e a elevação do capital humano nacional, além da melhora na distribuição de renda e o aumento de oportunidades de qualificação e emprego para pessoas que habitam regiões distantes de grandes centros (NASCIMENTO; HELAL, 2015). Por outro lado, uma companhia que decide realizar um processo de expansão horizontal deve estar preparada para enfrentar algumas desvantagens como leis antitrustes (em alguns casos é necessário autorização governamental como forma de prevenção a criação de monopólios), necessidade de flexibilidade, dificuldades em integrar a cultura de diferentes locais, possibilidade de perda de valor da empresa e a chance de que os ganhos econômicos esperados possam nunca ser realizados (CAMARGOS; DIAS, 2003; WRIGHT e colaboradores, 2009).

2. O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

2.1. História das Universidade Brasileiras

A história das instituições universitárias no Brasil se inicia com a criação de um colégio jesuíta no Estado da Bahia que apesar de fornecer diploma de graduação em artes, não foi considerado na época como uma universidade de fato. Com a expulsão dos jesuítas e o consequente desmoronamento da sua obra educacional, a ideia de universidade ficou adormecida reaparecendo no movimento da Inconfidência Mineira e sendo efetivada com a transferência da família real para o Brasil (DURHAM, 2003; RIBEIRO, 2001; SANTOS; CERQUEIRA, 2009).

O desenvolvimento tardio das universidades brasileiras decorreu principalmente da falta de interesse de Portugal em criar uma universidade na colônia, visto que o constante envio de alunos brasileiros para Portugal garantia a dependência do Brasil em relação à Metrópole (SANTOS; CERQUEIRA, 2009). Quando em 1808 a família real se transfere para o Brasil foram criados nas terras tupiniquins cerca de três faculdades que tinham como único objetivo formar profissionais para atender diretamente às necessidades da corte (CUNHA, 2000).

Segundo Sampaio (2000), no período de 1808 a 1899 a educação superior brasileira se desenvolveu de forma lenta, com o ensino voltado para a elite. Essa ao se formar ocupava posições privilegiadas no mercado de trabalho e assegurava a continuidade do seu prestígio social (SAMPAIO, 2011; MARTINS, 2002). Após a promulgação da república ocorreram algumas modificações na legislação educacional que passou a incentivar a criação de faculdades isoladas; a descentralizar o ensino superior para os estados; e a permitir a criação de instituições particulares. Essas modificações iniciaram o processo de ampliação e de diversificação do sistema de educação superior (CUNHA, 2000; SAMPAIO, 2011).

Nas três primeiras décadas do século XX, ampliou-se o número de estabelecimentos educacionais e ocorreram mudanças na forma como a educação superior era organizada. A partir dessa época houve ênfase na formação tecnológica dos alunos, o que ampliou a exigência de bases científicas e estimulou o desenvolvimento da pesquisa nas instituições de ensino (CUNHA, 2000). Já nessa época em vários países do mundo a universidade era vista como um estabelecimento no qual pesquisa, ensino e extensão deveriam ser o seu tripé de funcionamento (MOITA; ANDRADE, 2009).

Até 1919, no entanto, existiam unicamente estabelecimentos de ensino superior isolados no Brasil. Apenas em 1920, o governo brasileiro foi autorizado a reunir em uma “universidade” as três faculdades existentes até então no Rio de Janeiro, por meio do decreto

nº 14.343, de 7 de setembro do mesmo ano (BOAVENTURA, 2006). A forma como essa nova instituição foi criada demonstra a falta de atenção ao conceito real de universidade, visto que ela foi efetivada pela “unificação administrativa de centros de ensino isolados e não pela integração de áreas de conhecimento em torno de um ideal de universalidade” (TEXEIRA; LOPES, 1996, p. 2). Não havia a integração do tripé universitário, o foco era unicamente no ensino profissional, sendo a pesquisa muitas vezes ignorada (MOITA; ANDRADE, 2009).

Após a Revolução de 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, que encabeça a criação de duas universidades no Brasil: a Universidade de São Paulo – USP e a Universidade do Distrito Federal no Rio de Janeiro (FÁVERO, 2006). Para Fávero (2006), essas universidades ainda conservavam o caráter profissionalizante de outrora, embora já apresentassem mudanças substanciais em sua forma de criação. O decreto que deu origem à USP já incluía entre seus objetivos principais “promover, pela pesquisa, o progresso da ciência”. (BRASIL, 1934, Art. 2º).

Até o início dos anos 60, nenhuma mudança significativa acontece no modelo das instituições universitárias. Entretanto, nessa década iniciou-se uma grande ampliação do sistema de ensino superior brasileiro, sobretudo devido ao desenvolvimento da rede de universidades federais e ao aparecimento de universidades católicas e de instituições particulares de ensino superior (MARTINS, 2009). Segundo Madeira (1981), é nessa época que a demanda da população por ensino superior começa a fazer pressão, devido ao período de grave crise econômica, social e política, caracterizado pelo início da implementação do Estado populista-desenvolvimentista (DURHAM, 2003; MADEIRA, 1981).

Neste novo contexto de pressões populares por mudanças, tem início um processo de diversificação do sistema de ensino brasileiro, através da sobreposição de modelos (tradicional e pesquisa) e da multiplicidade de instituições de ensino (públicas - federal e estadual; e privadas - laicas e religiosas) (CUNHA, 2000). Nessa época as instituições de ensino privadas tinham objetivos semelhantes às instituições públicas, sendo que Martins (2009) considera essas instituições como de caráter semi-estatal, em geral eram universidades católicas sem fins lucrativos que dependiam do estado para se sustentar (CUNHA, 1999; MARTINS, 2009).

Ainda segundo Martins (2009), o início da década de 1960 foi marcado por um intenso movimento a favor da reforma do sistema universitário brasileiro. Desses movimentos participaram docentes, pesquisadores e estudantes. A participação dos docentes nesses movimentos indicava as aspirações de jovens pesquisadores que desejavam “fazer da universidade um *loco* de produção de conhecimento científico” (MARTINS, 2009, p.18).

Nem mesmo a edição de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei nº 4.024/61) em 1961 foi o suficiente para acalmar a sociedade. Conforme Cavalcante (2000), a LDB 1961, ao dedicar apenas 20 dos seus 120 artigos ao ensino superior não conseguiu trazer para esse nível de ensino, as aberturas e inovações que chegaram ao nível primário e secundário (BRASIL; 1961; CAVALCANTE, 2000; FERNANDES, 2000).

Diante da continuidade das reivindicações sociais e de um diálogo contínuo entre docentes, pesquisadores e alunos, o governo federal propôs um novo modelo de universidade que culminou com criação da Universidade de Brasília (UnB), em 1961 (FÁVERO, 2006). Segundo Cunha (1999), essa instituição tinha como finalidade “refletir e discutir os problemas nacionais, manter junto ao governo uma reserva de especialistas de alta qualificação e criar um paradigma moderno para o ensino superior” capaz de promover melhorias nos rumos da sociedade (CUNHA, 1999 p.5).

Nas palavras de Ribeiro (1978), a UnB representava, portanto, um novo modelo de universidade no País: flexível, aberta às inovações, independente científica e culturalmente. No entanto, apesar do grande aceite popular esse modelo de universidade não chegou a se efetivar conforme planejado, devido à nova política de regime militar iniciada no País em 1964 (SANTOS; CERQUEIRA, 2009).

Madeira (1981) informa que durante o regime militar a demanda reprimida por educação superior continuou a aumentar, principalmente em razão da ampliação da taxa de matrícula do ensino médio, que cresceu 4,3 pontos entre 1947 e 1964 (BRAGHINI, 2014; FÁVERO, 2006; MADEIRA 1981). Em 1968, após o ápice da insatisfação social ocasionada pelos estudantes excedentes que não conseguiam vagas no ensino superior, o governo estabeleceu de forma concentrada e sem discussões em sociedade: a reforma do ensino superior, legalizada através da Lei nº 5.540 de 1968.

Conforme Martins (2009), essa reforma produziu efeitos opostos. Por um lado, modernizou uma parte das universidades públicas através do fornecimento de condições para que instituições passassem a articular as atividades de ensino e de pesquisa; da abolição das cátedras vitalícias; da introdução do regime departamental; e da institucionalização da carreira acadêmica, a legislação pertinente acoplou o ingresso e a progressão docente à titulação acadêmica. Por outro lado, permitiu a ampliação de um ensino privado que perpetuava o sistema de escola superior já existente no país, onde as instituições eram organizadas a partir de estabelecimentos isolados, com o único objetivo de transmissão de conhecimento profissionalizantes sem relação com atividades de pesquisa (BRAGHINI, 2014; MARTINS, 2009).

Autores como Altbach (2005), Cunha (2007) e Martins (2009) preconizam que o ensino superior privado que surgiu no período pós reforma de 1968 é distinto, em termos de natureza e objetivos, do que existia no período precedente. O sistema criado pós reforma é estruturado nos moldes de empresas educacionais voltadas para a obtenção de lucro e para o atendimento rápido das demandas da população. Convertendo seus alunos em consumidores educacionais (ALTBACH, 2005; MARTINS, 2009).

Durante a vigência dessa reforma, principalmente entre 1965 e 1980, as matrículas do setor privado saltaram de 142 mil para 885 mil alunos, passando de 44% do total das matrículas para 64% nesse período (MARTINS, 2009). Na segunda metade da década de 1970, o processo de organização institucional do setor privado sofreu uma transformação, e os estabelecimentos que até então eram unidades isoladas, uniram-se em federações de escolas. Madeira (1981) informa que um ano após o estabelecimento da reforma do ensino superior, o Brasil entrou em no período conhecido como milagre econômico brasileiro, no qual as instituições de ensino superior cresceram 286%, o número de cursos por elas mantidos 176% e o número de alunos 1.059%. Durante esse período, a demanda por ensino superior – considerada em termos do número de inscritos nos concursos vestibulares – cresceu 237% e a oferta de vagas 240% (CAVALCANTE, 2000).

A expansão dos estabelecimentos isolados começou a sofrer um processo de desaceleração a partir de 1974, com a política de contenção desencadeada pelo governo federal. Esse processo se intensificou na década de 1980 em função da crise econômica vivenciada pelo país. No entanto, entre 1985 e 1996 o número de universidades particulares mais do que triplicou, de 20 para 64 instituições (CUNHA, 2000; MARTINS, 2009).

Simultaneamente, surgiram críticas relacionadas à qualidade do ensino superior privado. Havia um descontentamento geral quanto aos estabelecimentos privados de ensino superior e em virtude disso o governo adotou medidas legais com o propósito de suspender temporariamente a criação de novos cursos nas instituições existentes. **Nesse mesmo período, as instituições públicas passaram a se instalar em áreas geográficas de menor interesse econômico para a rede privada.** Em geral desde o início da década de 80, o sistema cresceu muito pouco, em taxas inferiores às do crescimento da população. Com isso o percentual de jovens no ensino superior declinou de 12 % para 10 % (SOBRAL, 2000; SOUSA, 2006).

Em 1988, a nova Constituição brasileira é promulgada e passa a garantir que o ensino é livre à iniciativa privada, atendidas algumas condições básicas impostas pelo poder público (BRASIL, 1988). Com isso as instituições de ensino particulares se fortaleceram e ganharam autonomia o que incentivou o crescimento do número de escolas de ensino superior privadas

(SAMPAIO, 2000). Segundo Martins (2009), no início da década de 1990, o ensino privado respondia por 62% do total das matrículas, ocorrendo uma pequena diminuição em 1995, quando passou a absorver 60% dos alunos de graduação. A partir dessa data, o governo federal apoiado na lógica de mercado e incentivado por organismos internacionais (FMI e Banco Mundial), promoveu o aumento da presença de instituições particulares no ensino superior.

O governo da época acreditava que o mercado acadêmico regularia o desempenho das instituições, mediante o sistema de avaliação do Exame Nacional de Cursos (“Provão”), introduzido em 1996, e pela Avaliação das Condições de Oferta, implantada em 1997 (CAIXETA, 2002; MARTINS, 2009). Imaginava-se que, na condição de consumidores educacionais, os estudantes orientariam suas escolhas através dos resultados do sistema de avaliação, o que contribuiria para que as instituições privadas aumentassem a qualidade de seus produtos devido à competição (MARTINS, 2009).

No âmbito da educação pública, seguindo recomendações de organismos internacionais, o governo promoveu uma política de redução do orçamento destinado ao ensino superior, em troca de aumento nos valores relacionados à educação básica. O Ministério da Educação incentivou as IFES a expandirem a oferta de vagas a partir dos recursos humanos e físicos existentes. Ao mesmo tempo em que houve a suspensão da criação de novas vagas para concursos públicos, o que gerou a precarização do trabalho docente e o aumento no recrutamento de professores substitutos (CORBUCCI, 2004; MARTINS, 2009)

Conforme Martins (2009), entre 1995 e 2002, as matrículas pularam de 1,7 milhões para 3,5 milhões de estudantes, um crescimento de 209%. O setor privado liderou essa expansão, o total de alunos matriculados nessa rede subiu de 60% para 70%. Enquanto as universidades privadas cresceram 33%, passando a 84 estabelecimentos, o número de universidades públicas ficou praticamente estagnado durante o período. Dos 77 centros universitários criados nesta época, 74 eram privados (MARTINS, 2009). Como resultado desse período, a oferta de vagas aumentou 252% enquanto a demanda cresceu aproximadamente 160%. Em virtude da estagnação do setor público, a maioria dessa demanda foi absorvida pelo setor privado. Conforme, Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, nos últimos vinte anos, o setor privado tem oferecido quase dois terços das vagas na educação superior. Desde 1994 o número de alunos cresceu 36,1% nas instituições privadas, enquanto nas federais o crescimento foi de apenas 12,4% (BRASIL, 2001).

Com a virada do século, principalmente a partir de 2004, iniciou-se um processo de redução no número de candidatos por vaga no ensino superior privado, de 2,9 em 1990 para

2,8 em 2004. No mesmo período houve o processo inverso nas universidades federais a demanda aumentou de 5,7 candidatos por vaga, para 8,9.

Embora tenha se verificado um expressivo crescimento das matrículas nos cursos de graduação nas últimas décadas, Martins (2009) e Corbucci (2004) indicam que é possível verificar sinais claros de exaustão da política de expansão através da via privada. No ano de 2004, 49% das vagas do setor privado ficaram ociosas e uma grande parte dos alunos dessas instituições estava inadimplente. Dados do site Universia (2015) indicam que nas instituições particulares apenas 75% dos alunos matriculados chegam a se formar, e um dos principais motivos para essa evasão é a dificuldade de arcar com os altos custos das mensalidades. A evasão ameaça inviabilizar até mesmo cursos de altíssima demanda (CORBUCCI, 2004).

Ristoff (2008), corroborando as dificuldades acima, indica que cerca de 9,5 milhões de estudantes que cursam o ensino médio hoje, têm renda familiar de 2 a 3 vezes menores do que a dos estudantes que estão atualmente matriculados na educação superior. Há algum tempo, estatísticas populacionais informam que entre os estudantes egressos do ensino médio, há milhões deles tão pobres que mesmo com educação superior pública e gratuita, terão dificuldades de se manterem no *campus* (RISTOFF, 2008).

Visto essas dificuldades fica perceptível que ao contrário do que o acreditavam alguns formuladores de políticas públicas dos anos 90, o mercado por si só não foi capaz de viabilizar educação superior para todos, muitos demandantes não tiveram condições financeiras de pagar o preço exigido pelos ofertantes (RISTOFF, 2008).

A partir de 2003, através da verificação da exaustão da política de fornecimento de educação superior via privada e motivado por pressões sociais, o governo começa a implementar políticas públicas com o objetivo de garantir que as universidades tenham a capacidade de atingir o seu potencial de fundamentais para o desenvolvimento do país.

No primeiro ano do Governo Lula há uma guinada na direção do ensino superior brasileiro, verifica-se a partir desse ano uma tendência de fortalecimento das instituições públicas federais. Nessa época o orçamento das federais foi recuperado, novas unidades foram implementadas e novos funcionários contratados através de concursos públicos. Além disso, com vistas à democratização do acesso à educação superior público foram lançados novos programas com o intuito de garantir o ingresso e a permanência de alunos em situações de vulnerabilidade econômica (CARVALHO, 2006; LIMA; PEREIRA, 2009; MARTINS, 2009).

É nesse panorama que se inserem as políticas criadas para expandir as universidades públicas. Como forma de atender anseios sociais e também para expandir e democratizar o

ensino superior foram criadas ações legais dentre as quais se destacam o Plano Nacional de Educação, o programa REUNI e a lei de cotas sociais. Na próxima seção analisaremos os normativos legais que atualmente regem a educação superior e que funcionam como principal motor para o processo de crescimento dessas instituições.

2.2. Normativos do processo de interiorização do ensino superior brasileiro

Diante das reivindicações da sociedade e da clara importância do ensino superior, diversos mecanismos legais brasileiros foram criados como forma de promover um maior acesso à educação superior sem deixar de lado a qualidade que deve nortear esse tipo de ensino. Atualmente o ensino superior público no Brasil é regulamentado principalmente através da Constituição Federal de 1988, da LDBEN nº 9.394/96 e do plano nacional de educação 2014-2024.

A Constituição Federal refere-se à educação superior logo no início do seu capítulo III, em seu artigo 207 o legislador fornece o conceito básico de universidade: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Nesse mesmo capítulo, a carta magna em seu artigo 209 garante que “O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as condições de cumprimento das normas gerais da educação nacional; e a autorização e a avaliação de qualidade pelo Poder Público (BRASIL, 1988).

Oito anos após a promulgação da Constituição, e seguindo recomendação desta, foi aprovada a lei nº 9.394/96, nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que substituiu a anterior publicada em 1961. Essa lei afirma que a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização. A instituição de ensino superior caracterizada com o maior nível de detalhamento da LDBEN é a universidade definida como instituição acadêmica pluridisciplinar que conta com produção intelectual institucionalizada, além de apresentar requisitos mínimos de titulação acadêmica (um terço de mestres e doutores) e carga de trabalho do corpo docente (um terço em regime integral). **É autônoma para criar cursos e sedes acadêmicas e administrativas**, expedir diplomas, fixar currículos e número de vagas, firmar contratos, acordos e convênios, entre outras ações, respeitadas as legislações vigentes e a norma constitucional (BRASIL, 1996).

Em consonância com os objetivos da constituição foi regulamentado em 2001 o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172. O PNE é um instrumento de planejamento previsto no artigo 214 da constituição federal e tem como objetivo articular o sistema nacional de educação e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de

implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino. De acordo com esse documento, nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de educação superior. Em um mundo em que o conhecimento é mais importante que recursos materiais como fator de desenvolvimento humano o papel das instituições de educação superior é cada vez maior (BRASIL, 2001).

Nesse contexto, as instituições de ensino superior (IES) têm um grande desafio pela frente, pois devem ser responsáveis por elevar o país à altura das exigências e desafios do século XXI, encontrando a solução para os problemas atuais, em todos os campos da vida e da atividade humana e abrindo um horizonte para um futuro melhor para a sociedade brasileira, reduzindo as desigualdades. Todo o ciclo educacional sofre influência da educação superior, as IES são as responsáveis pela formação dos profissionais do magistério; dos quadros profissionais, científicos e culturais de nível superior; da produção de pesquisa e inovação; da busca de solução para os problemas atuais. Essas funções destacam a universidade no objetivo de projetar a sociedade brasileira num futuro melhor (BRASIL, 2001).

Para que as IES tenham sucesso em seus objetivos, o sistema de educação superior deve contar com um conjunto diversificado de instituições que atendam a diferentes demandas e funções. Sendo que o seu núcleo estratégico deverá ser composto pelas universidades, através do exercício das funções que lhe foram atribuídas pela Constituição: ensino, pesquisa e extensão. Esse núcleo estratégico tem como **missão contribuir para o desenvolvimento do País e para a redução dos desequilíbrios regionais** (BRASIL, 2001).

Segundo as diretrizes do PNE, as universidades constituem o principal instrumento de transmissão da experiência cultural e científica acumulada pela humanidade. O plano reconhece a **necessidade da expansão das universidades públicas para atender à demanda crescente dos alunos, sobretudo os carentes**, bem como ao desenvolvimento da pesquisa necessária ao País. Deve-se assegurar, portanto, que **“o setor público neste processo, tenha uma expansão de vagas tal que, no mínimo, mantenha uma proporção nunca inferior a 40% do total de alunos matriculados no ensino superior”** (BRASIL, 2001, p. 87).

Quanto ao cenário da educação superior brasileira, o PNE 2001-2010 previa a necessidade de aumento no número de vagas oferecidas no ensino superior, principalmente vagas em universidades públicas necessárias para absorver o grande número de egressos do ensino médio que em sua maioria proviam de escolas públicas e não tinham condições de arcar com os custos da educação superior privada. Conforme Ristoff (2008) haverá uma demanda crescente de alunos carentes por educação superior.

O PNE indica o aumento na demanda por educação superior como resultado conjugado de fatores demográficos, aumento das exigências do mercado de trabalho, além das políticas de melhoria do ensino médio. Em consonância com os estudos de Ristoff (2008), a pressão pelo aumento de vagas na educação superior, que decorre do aumento acelerado do número de egressos do ensino médio já está acontecendo e tenderá a crescer. O PNE indica que se deve planejar a expansão com qualidade, evitando-se o fácil caminho da massificação, como ocorrido anteriormente. É importante a contribuição do setor privado, que já oferece a maior parte das vagas na educação superior e tem um relevante papel a cumprir, desde que respeitados os parâmetros de qualidade estabelecidos (BRASIL, 2001).

O PNE também indica na educação superior Brasileira há uma distribuição de vagas muito desigual por região, devido principalmente à concentração das matrículas em instituições particulares localizadas nas regiões mais desenvolvidas. O setor público, por outro lado, está mais bem distribuído e cumpre assim uma função importante de diminuição das desigualdades regionais - função que deve ser preservada (BRASIL, 2001).

Já em relação a Lei de Diretrizes e Bases da educação, entre os objetivos e metas concretas que está lei se propunha a prover destacamos a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos, o estabelecimento de uma política de expansão que diminua as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do País; a diversificação da oferta de ensino, incentivando a criação de cursos noturnos; a melhoria progressiva da infraestrutura de laboratórios, equipamentos e bibliotecas; e a criação de políticas que facilitem às minorias o acesso à educação superior, através de programas de compensação de deficiências de sua formação escolar anterior, permitindo-lhes, desta forma, competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino (BRASIL, 2001).

Em consonância com este último objetivo da LDB e em harmonia com o PNE, foi regulamentada em 2005 a lei 11.096 que instituiu o Programa Universidade para Todos (PROUNI) com o objetivo de conceder bolsas de estudo integrais e parciais para estudantes de cursos de graduação e cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior. Essa lei estava de acordo com as políticas de democratização do acesso exigidas pela sociedade, as bolsas são concedidas para alunos que cursaram todo o ensino médio em escola pública ou em escola particular na condição de bolsista (BRASIL, 2005).

Ainda de acordo com os objetivos do PNE, foi criado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (decreto nº 6096/2007), com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação

superior e promover o melhor aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos existentes nas universidades federais. O objetivo global desse programa é 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, em um prazo de 5 anos. Dentre as principais diretrizes desse novo plano estavam a redução das taxas de evasão, a ocupação de vagas ociosas e o aumento de vagas nas IFES (BRASIL, 2007).

Para atingir seus objetivos o decreto indicava que o Ministério da Educação dedicaria ao programa recursos financeiros, que seriam destinados a cada universidade federal na medida da elaboração e apresentação dos respectivos planos de reestruturação. Entre esses recursos destacavam-se os que visassem à construção e readequação de infraestrutura; à compra de equipamentos; à compra de bens e serviços necessários ao funcionamento dos cursos acadêmicos; e às despesas de custeio e pessoal associadas à expansão das atividades decorrentes do plano de reestruturação (BRASIL, 2007).

Esse programa foi um dos principais agentes no processo de transformação que ocorreu nas universidades federais nos últimos anos. Ele contribuiu para a expansão e interiorização das universidades federais, além de ser parte fundamental no processo de democratização do acesso e da expansão de vagas no ensino superior. Conforme Medeiros (2012), com duração prevista para cinco anos, o REUNI pretendia distribuir mais de dois bilhões de reais entre as Universidades Federais e em contrapartida essas instituições deveriam se comprometer a melhorar sua estrutura e a qualidade dos seus cursos. Como metas físicas o REUNI objetivava alcançar uma taxa de conclusão média de 90% na graduação presencial, um número de 18 alunos para cada professor em sala e um aumento mínimo de 20% nas matrículas de graduação (BRASIL, 2011).

Após o término da vigência do PNE 2001-2010, o PNE para os próximos 10 anos foi publicado em 2014, 3 anos após o previsto devido a trâmites burocrático no congresso nacional Brasileiro. Das 20 metas existentes nesse documento, duas foram destinadas a melhoria do ensino superior. A primeira delas tem como objetivo elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos (BRASIL, 2014).

Para o alcance dessa meta foram definidas diversas estratégias, entre as quais destacamos: otimizar a capacidade instalada da estrutura física e de recursos humanos das instituições públicas de educação superior, mediante ações planejadas e coordenadas, de forma a ampliar e interiorizar o acesso à graduação; **ampliar a oferta de vagas, por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior**, da rede Federal de

educação profissional, científica e tecnológica e do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

A segunda meta constante no PNE tem como objetivo elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente. Para o alcance dessa meta o PNE prevê como estratégia ampliar a oferta de programas de pós-graduação *stricto sensu*, especialmente os de doutorado, nos *campi* novos abertos em decorrência dos programas de expansão e interiorização das instituições superiores públicas (REUNI) (BRASIL, 2014).

Em consonância com esse novo plano foi sancionada a lei 12.711/2012, conhecida como lei das cotas sociais. Esse normativo tem como objetivo garantir a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais e nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos do ensino médio público. A lei beneficia alunos em situação de vulnerabilidade econômica, pois das vagas que reserva a metade é destinada a estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salários mínimo per capita e a outra metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Além disso, a lei também considera o percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL, 2012).

3 OS NOVOS CAMPI DA UNB: AS DIMENSÕES TEMPORAL, ESPACIAL E ACADÊMICA

3.1. Um breve histórico da expansão da UnB

Nos últimos anos tem se verificado uma tendência de crescimento horizontal das universidades federais brasileiras, seguindo as diretrizes da legislação atualmente vigente. O programa REUNI foi o grande patrocinador dessa nova fase da educação superior. A Universidade de Brasília foi uma das universidades que utilizaram recursos desse programa como forma de se expandir e realizar políticas que já estavam em seu planejamento há um longo tempo, mas que devido à falta de recursos não haviam sido realizadas.

Desde a sua criação em 1961, a Universidade de Brasília possuía uma concepção distinta da atividade universitária. Criada para atender os anseios populares da época, que desejavam uma universidade em que realmente houvesse uma integração entre pesquisa, ensino e extensão, e inaugurada com a promessa de reinventar a educação superior, entrelaçar as diversas formas de saber e formar profissionais engajados na transformação do país; a UnB nasceu sobre bases diferentes pautadas na Lei 3998/1691, no Decreto número 500, de 15 de janeiro de 1962 e no plano Orientador da UnB de 1962 (DURHAM, 2005; FUB, 1962; FUB, 2011; SANTOS; CERQUEIRA, 2009)

Conforme os regulamentos que a norteiam, a UnB foi organizada como uma Fundação. Segundo Darcy Ribeiro (1978), isso ocorreu com o objetivo de libertá-la da opressão que o burocratismo ministerial exercia sobre as universidades federais. A Universidade de Brasília deveria reger a si própria de forma livre e responsável, não como uma empresa, mas como um serviço público e autônomo (RIBEIRO, 1978).

Segundo a linha do tempo apresentada nas comemorações do evento UnB 50 anos, as primeiras instalações da UnB foram construídas ainda na década de 60, na área principal da Universidade localizada na Asa Norte no Distrito Federal. Construída sob a coordenação de Oscar Niemeyer, a maior obra realizada na época foi à construção do Instituto Central de Ciências - ICC que foi inaugurando em 1971. Nessa mesma fase foram construídos os prédios da administração (reitoria), os prédios de Serviços Gerais, entre eles o Auditório de Música (SG-8) e o prédio do Ceplan (SG-10). Também foi construída a chamada Colina Velha local que serviria de moradia para os funcionários da universidade (FUB, 2012).

Em 1962, foi realizada a cerimônia de inauguração da UnB ocorrida no Auditório Dois Candangos. Na década de 70 foi construída e inaugurada a maior parte dos prédios que durante todo o século XX formaram a estrutura física do *campus* Darcy Ribeiro: o centro olímpico, o restaurante universitário, o laboratório de nutrição e pesquisa de doenças

tropicais, a escola de educação física, a faculdade de tecnologia, a OCA I e o prédio definitivo da biblioteca central. Nessa época foram inaugurados a reitoria, o instituto central de ciências e o Hospital do Distrito Federal Presidente Médici (HDFPM), hoje Hospital Universitário da Universidade de Brasília (FUB, 2012).

Em 1991, após 15 anos sem construção de novos prédios foi criado no Park Way (outra região administrativa do DF) a Fazenda Água Limpa, sendo está a primeira instalação da Universidade de Brasília construída fora dos limites do *Campus* Darcy Ribeiro. Localizada a 28 km da sede, a Fazenda faz parte da Área de Proteção Ambiental (APA) Bacia do Gama - Cabeça de Veado. Possui uma infraestrutura básica voltada para o processo de ensino, pesquisa e extensão com ênfase às áreas de Agronomia, Biologia, Engenharia Florestal, Ecologia, Botânica, Zoologia, Fisiologia, Zootecnia e Fitologia. Apesar de não ser localizada no *campus* a Fazenda Água Limpa é inteiramente controlada por ele (FUB, 2012).

No ano de 1998, foi inaugurado no campus Darcy Ribeiro o Centro de Excelência em Turismo e criado o Laboratório de Estudos do Futuro (LEF), ligado à Reitoria. Um ano após houve a construção de um ambulatório com 50 consultórios no Hospital Universitário de Brasília (HUB) e a inauguração do Pavilhão Anísio Teixeira, um novo bloco de salas de aula com capacidade para atender 1.612 alunos por turno. Neste mesmo ano a UnB recebeu em doação a área de 32 hectares em Planaltina para implantação de novo *Campus*, sendo esse o primeiro passo da universidade em sentido a uma expansão horizontal de suas atividades (FUB, 2012).

Em 1999, foi inaugurado outro pavilhão de sala de aulas. O Pavilhão João Calmon que junto com o Pavilhão Anísio Teixeira inaugurado anteriormente, tinham como principal função resolver os problemas de carência de espaço de diversas unidades acadêmicas (FUB, 2012). Três anos após, em 2002, foi inaugurado o Centro Comunitário Athos Bulcão, com capacidade para abrigar até 3.500 pessoas. Sua destinação seria sediar encontros, formaturas e confraternizações. Em junho desse mesmo ano iniciam-se as obras no *campus* de Planaltina que foi inaugurado em 16 de maio de 2006 (FUB, 2012).

Até o ano de 2006, a infraestrutura da UnB era majoritariamente concentrada no *campus* Darcy Ribeiro na Asa Norte, algumas poucas atividades da universidade eram descentralizadas em pequenos setores localizados fora do *campus* principal, como a Editora UnB e a Fazenda Água Limpa.

Em 2006, com a inauguração do *Campus* Planaltina, com assinatura do termo de cessão de terreno para a construção do *Campus* Gama e com o lançamento da pedra fundamental do *Campus* Ceilândia, a UnB interrompe a sua tendência de crescimento vertical

concentrado e passa a se expandir horizontalmente para outras áreas do Distrito Federal. As construções desses novos *campi* estavam em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 e com os objetivos de expansão e interiorização do ensino previstos pela legislação brasileira. **As cidades citadas foram escolhidas como forma de atender a elevada demanda social da comunidade da área que requeria no local uma unidade em que fosse possível ter acesso a universidade pública e gratuita** (MELO, 2009).

Em 2007, primeiro ano da vigência do programa REUNI, a UnB iniciou a construção de um plano para sua reestruturação. Esse seria a principal forma de resolver os problemas até então encontrados na universidade, como falta de espaço físico e sucateamentos dos recursos tecnológicos e didáticos. Além disso, o programa visava uma expansão da universidade, como forma de garantir a democratização do acesso e a interiorização do ensino superior (FUB, 2008).

Dados encontrados nas atas de reuniões da comissão do Reuni da UnB indicam a utilização de recursos desse Programa para a aquisição de veículos, compra de equipamentos de informática, contratação de docentes e técnicos, reforma de estrutura física existente (anfiteatros, casa do estudante, restaurante universitário, etc.) e construção de novos prédios, entre os quais se destacam os novos *campi* da universidade: Planaltina, Ceilândia e Gama (FUB, 2008).

3.2 Dimensões da expansão horizontal da UnB

Conforme Melo (2013), podemos indicar como ponto inicial para o processo de descentralização horizontal da UnB o final dos anos 1990, quando ela recebeu em doação terreno na cidade de Planaltina para a construção de um novo *campus*. Desde essa época, a Universidade de Brasília passa a considerar a realização de um projeto de descentralização de suas atividades para outras regiões do Distrito Federal, principalmente para regiões de maior influência regional. Com isso, ela busca **atender a uma demanda reprimida por educação superior pública e também proporcionar crescimento e desenvolvimento do Distrito Federal e entorno** (MELO, 2009; MELO, 2013; MELO E LIMA, 2011).

A criação dos novos *campi* foi regulamentada em 2001, com a inclusão dessas ações no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UnB, referente aos anos 2002 a 2006. Em 2005, durante a gestão do Reitor Lauro Morhy, a Universidade publicou em relatório um Plano de Expansão da UnB, em relação aos *Campi* UnB-Gama e UnB- Ceilândia/Taguatinga. Nessa época o *campus* Planaltina já estava em construção. Esse Plano justifica a expansão da UnB **em virtude do elevado crescimento populacional apresentado pela região do Distrito Federal nos últimos anos**. Segundo o Relatório, embora a população tenha crescido

de forma exponencial, esse crescimento não foi acompanhado pela economia local o que gerou elevada escassez de postos de trabalhos. A UnB atendendo a demanda local e como promotora de desenvolvimento regional, conforme estudos citados anteriormente, resolveu agir no sentido de promover de forma efetiva um maior desenvolvimento regional em outras áreas do DF que não sejam o plano piloto, região de elevada renda per capita em que se concentram menos de 10% dos moradores do Distrito Federal (CAIADO, 2005; FUB, 2005a).

O Relatório indica, ainda, que a UnB como importante instituição de ensino da região tem um papel fundamental na realização de atividades de ensino, pesquisa e extensão que são fundamentais como forma de alavancar o desenvolvimento regional e de reduzir desigualdades regionais. O documento reconhece que o papel da universidade como **força motriz de desenvolvimento regional pode ser ampliado com a interiorização das atividades, através da implantação de novos campi em diferentes cidades satélites**. Com esse objetivo, os novos *campi* da universidade deverão ser construídos em áreas com expectativa de grande crescimento populacional, com carências sociais e com necessidade de ampliação de investimento e de postos de trabalho (FUB, 2005a; MELO, 2009)

Conforme o mesmo documento, a interiorização da UnB deveria **ocorrer em direção a áreas limítrofes do Distrito Federal onde se concentra grande parte da população residente e onde o desenvolvimento de atividades científicas, artísticas e culturais impactará positivamente o nível de desenvolvimento social e econômico**. A escolha dessas áreas foi iniciada com a realização de um estudo em que se avaliou o nível de desenvolvimento regional e as características econômicas e demográficas das cidades de Goiás e Minas Gerais integrantes da Região de Influência do Distrito Federal e Entorno/RIDE. Foram consideradas, principalmente, a taxa de crescimento dessas populações, as necessidades locais em termos de oferta de ensino e pesquisa, o interesse da comunidade, a localização estratégica e a capacidade da universidade em reduzir desigualdades sociais no distrito Federal e em seu entorno (FUB, 2005a).

As áreas escolhidas foram aquelas em que as Regiões de Influência do *Campus* UnB – RIC fossem as maiores possíveis. Essas regiões eram determinadas com base no grau de homogeneidade das características socioeconômicas e populacionais, além da proximidade geográfica. Levando esses dados em conta, o plano de expansão estabeleceu que a interiorização da universidade aconteceria em direção a regiões em que a influência da UnB sobre a população fosse maximizada (FUB, 2005a; FUB, 2005b).

Em um primeiro momento, o projeto representava mais que a possibilidade de incluir estudantes de regiões menos favorecidas: a ideia era integrar as atividades dos novos *campi* da

UnB ao crescimento e ao desenvolvimento local, no que diz respeito à qualificação da população e das atividades econômicas, produção de pesquisas e atividades de extensão, todas sintonizadas com o desenvolvimento regional (MELO, 2009). Isso garantiria que a UnB seguisse os ideais que lhe deram origem em 1961, ao participar de forma efetiva no processo de desenvolvimento da Região, visto que conforme Ribeiro (1978), **a UnB só atingirá seus objetivos pioneiros quando estiver próxima inclusive maneira física de locais onde a população reside de fato.**

Segundo o Relatório da Fundação Universidade de Brasília, as regiões de influência dos *Campi* (RIC) da Universidade de Brasília são as seguintes:

- a) Região Taguatinga/Ceilândia: abrange as regiões administrativas de Ceilândia, Taguatinga, Riacho Fundo, Recanto das Emas, Samambaia e Águas Claras, e os municípios de Mimoso de Goiás, Padre Bernardo, Cocalzinho de Goiás, Pirenópolis, Águas Lindas de Goiás, Corumbá de Goiás, Alexânia e Abadiânia.
- b) Região Gama: abrange as 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 Unai.
- c) Região Planaltina: abrange as Regiões Administrativas de Planaltina, Sobradinho I e II, Fercal, Brasilândia, Itapoã e os municípios de Planaltina de Goiás, Cabeceiras, Água fria, Vila Boa, Formosa e Buritis.
- d) Região Darcy Ribeiro: Composta pelas regiões administrativas: Brasília, Guará, Cruzeiro, Sudoeste/Octogonal, Lago Sul, Lago Norte, Jardim Botânico, Núcleo Bandeirante, Park Way, Candangolândia, SCIA/estrutural, Varjão e SIA (FUB, 2005a, p.6)

O planejamento da UnB apontava que em um primeiro momento seriam implementados nos novos *campi* um prédio destinado a abrigar atividades básicas de ensino, pesquisa e extensão, cuja seleção e implantação tomariam por base a viabilidade acadêmico-pedagógica, o interesse da sociedade e estaria sintonizado com o plano de desenvolvimento regional. Esperava-se, assim, que os *campi* da UnB seriam verdadeiros centros de inteligência e contribuíssem para o planejamento e o desenvolvimento integrado das regiões em que estão inseridos (FUB, 2005a).

No entanto, conforme Melo (2009), **o objetivo de promover integração regional ficou em segundo plano a partir do momento que os novos *campi* foram utilizados como estratégia de democratização e ampliação do acesso à universidade pública**, segundo as diretrizes do Programa REUNI. Em 2007, a ideia de democratização do acesso ganhou maior destaque, deixando o desenvolvimento regional em segundo plano, como consequência indireta da expansão. Ainda conforme Melo (2013), em entrevistas realizadas com os gestores observou-se de forma clara que eles viam como principal objetivo da criação dos novos *campi*

a ampliação do quantitativo de vagas e a democratização do acesso à universidade pública (MELO, 2013).

O planejamento inicial considerava que em cada um dos três novos *campi* poderiam ser ofertados, de imediato, até cinco cursos de graduação. Sendo assim, a UnB ofereceria em um primeiro momento de 200 a 600 novas vagas, por ano, em cada novo *campus*, além de cursos de extensão e treinamentos diversos (FUB, 2005a). Os cursos de graduação a serem ofertados em cada *campus* seriam definidos através de um estudo de interesse e demanda para cada região e através da disponibilidade de meios por parte da UnB, da garantia de condições para a contratação de pessoal docente e técnico e do aporte de recursos adicionais, pelos parceiros interessados na expansão, com a finalidade de construir o prédio e adquirir os equipamentos e materiais necessários (FUB, 2005a).

O documento de 2005 reconhecia ainda a possibilidade de parcerias para a construção nos novos *campi* e já naquela época o governo federal havia decidido incluir o ensino superior entre os esforços de ampliação da inclusão social, o que traduzidos por meio do programa REUNI foram decisivos para a construção e funcionamento das novas instalações universitárias. Políticas como a construção de novos *campi*, estavam em consonância com os objetivos de democratização da educação superior, de interiorização de novas oportunidades de desenvolvimento econômico e social e de redução de desigualdades regionais propostos no plano de desenvolvimento da educação (BRASIL, 2007; FUB, 2005a).

Na primeira fase do programa relativo à expansão das IFES, foram acordados com o MEC recursos da ordem de R\$24 milhões de reais, mais 380 vagas para contratação de docentes e 150 para a contratação de técnicos administrativos. Nessa época a UnB também contava com o apoio do Governo do Distrito Federal, que se comprometeu com a construção dos primeiros prédios dos *campi* de Ceilândia e do Gama. No entanto, o acordo não foi realizado, acarretando inúmeros problemas no decorrer da implantação (MELO, 2013).

Conforme decreto do REUNI, como requisito para a transferência financeira de recursos do MEC, as IFES deveriam apresentar a esse ministério um plano de expansão e reestruturação. O primeiro plano para a UnB foi elaborado ainda em 2007. Entretanto, devido à crise administrativa que ocorreu na UnB em 2008 e resultou na renúncia do então reitor, o plano precisou ser refeito (BRASIL, 2007; FUB, 2008a; BRITO 2013; MELO, 2013). Grande parte da comunidade acadêmica discordava da proposta anteriormente aprovado o que facilitou o processo de alteração da mesma.

Dentre as principais alterações, citamos a exclusão da oferta de Bacharelados em Grandes Áreas (BGA) (BRITO, 2013). Segundo Melo (2009), havia na UnB um temor de que

graduação no formato de BGA ocasionasse a precarização da formação e dificuldades para ingresso no mercado de trabalho. Nessa época houve diversos protestos nas universidades federais que iam contra esse tipo de formato de ensino (VILLAR; CASTIONI, 2012).

No entanto, conforme imposição do MEC não havia tempo hábil para a discussão dos projetos com toda a comunidade acadêmica. Sendo que dentre as principais críticas ao Programa Reuni, estava a necessidade de decisão rápida sobre atividades que impactariam fortemente a forma de organização das universidades. Com a possibilidade de perda de recursos financeiros vários projetos foram votados sem que houvesse a efetiva discussão com a comunidade, o que gerou focos de insatisfação em várias IFES. (BRAGA, 2007; LIMA e colaboradores, 2008; MEDEIROS, 2012; MELO, 2009).

Em termos de área física, em 2006 o então reitor da UnB Timothy Mulholland, assinou o termo de cessão do terreno onde futuramente seria construído o *Campus Gama* (FUB, 2012). No entanto, apenas em 2007 após a realização de dois acordos entre a UnB e o MEC, um relativo ao Programa de Expansão das IFES e outro pertinente ao Reuni, foram iniciadas as obras no novo *campus* (MELO, 2013). Segundo o plano inicial, a construção do novo prédio demandaria R\$ 9,5 milhões². Conforme relatório do REUNI-UnB o custo dessas instalações foi cerca de 14,2 milhões³ de reais, sendo que dos 19,9 milhões⁴ de reais liberados para obras na UnB em 2008 através do programa REUNI, 71,35% foram destinados a esse *campus* (FUB, 2008).

3.3 Dimensões da expansão: *Campus Gama*

Localizado a 35 quilômetros do *campus* Darcy Ribeiro, o *campus* Gama foi inaugurado em 2008, como forma de aumentar as vagas ofertadas pela universidade, uma das exigências do programa REUNI; e com o objetivo de expandir a influência da UnB em relação a áreas limítrofes do Distrito Federal (FUB, 2005a; BRASIL, 2007). As instalações definitivas do novo *campus* foram inauguradas em 2012, quando passou a funcionar de forma efetiva no local onde foi planejado. Atualmente a faculdade fornece graduação em 5 diferentes cursos de engenharia, além de dois cursos de pós-graduação e dois de mestrado. O *campus* possui uma área total de 335.534 m² e uma área construída de 10.274 m².

Um dos pré-requisitos para a disponibilização de recursos financeiros pelo programa Reuni, era que as aulas dos novos *campi* se iniciassem ainda no segundo semestre de 2008, como forma de cumprir a meta de aumento no número de vagas nas universidades (BRITO,

² Valor atualizado para 31/12/2016 com base no INPC/IBGE.

³ Valor atualizado para 31/12/2016 com base no INPC/IBGE.

⁴ Valor atualizado para 31/12/2016 com base no INPC/IBGE.

2013; MELO, 2013). Como não havia tempo hábil para a construção da estrutura física dos prédios destinados as aulas no novo *campus*, as aulas tiveram que ser iniciadas em locais provisórios como no antigo fórum da cidade, no estádio bezerrão e em um galpão que ainda é utilizado (MELO, 2013).

Os cursos a serem ministrados no *campus* Gama foram escolhidos de forma que tivessem sintonia com as necessidades do mercado de trabalho brasileiro. Segundo plano de expansão dos novos *campi* e Melo (2013), a área de tecnologia foi atribuída ao *campus* Gama em virtude da necessidade de profissionais formados nessa área e pela existência nas proximidades da região de um polo industrial (FUB, 2005a). Na época a decisão foi realizada com o objetivo de concentrar no novo *campus* cursos de apenas uma área de estudo, de forma a maximizar o uso da estrutura física a ser construída e com a finalidade de atender um número maior de alunos com a utilização da mesma quantidade de recursos. Conforme Melo (2013), a concentração em uma área específica seria estratégica para otimizar os recursos e a infraestrutura necessários à implantação.

Segundo o primeiro plano de reestruturação elaborado pela UnB, a formação acadêmica no *campus* Gama ocorreria em dois ciclos: ciclo de formação geral e básica, correspondente a primeira parte de formação do bacharelado em grandes áreas e ciclo de formação especializada, uma forma de extensão do primeiro ciclo (FUB, 2008; FUB, 2016). Entre as justificativas para esse tipo de plano pedagógico, estava a eliminação da escolha precoce de cursos e carreiras, o aumento do índice de conclusão de curso, a possibilidade de atender um contingente maior de alunos e a necessidade de modernizar a formação, tendo em vista a dinâmica de crescimento da sociedade do conhecimento, em consonância com outros modelos de formação estabelecidos em países desenvolvidos como os EUA e alguns países da Europa (MELO, 2013).

Além disso, esse tipo de plano pedagógico garantia a formação em um tempo menor, o que reduziria a evasão e aumentaria a taxa de concluintes. Ações necessárias, visto que na área de engenharias apenas cerca de 40% dos estudantes se formam no prazo previsto e um pouco mais, fora do fluxo. A evasão nesses cursos geralmente é muito alta. Melo (2013), indicou que havia mercado de trabalho para alunos formados nesse tipo de graduação, principalmente na área de tecnologia que apresenta uma grande demanda por trabalhadores qualificados. Entretanto, conforme visto em seção anterior essa proposta não foi aprovada e a FGA perdeu a prerrogativa de utilizar o BGA como plano pedagógico.

Todavia, a formação pedagógica no *campus* Gama conservou preceitos do BGA em sua estrutura. O processo educacional da FGA é realizado de forma distinta das demais

faculdades, neste *campus* todos os alunos entram para o curso de engenharias e após 3 anos de educação básica comum a todos podem escolher se especializar em uma das 5 áreas ensinadas no *campus* (Aeroespacial, Automotiva, Eletrônica, Energia e Software). No entanto não há a possibilidade de diplomação intermediária, ao fim dos 3 anos de curso como previsto anteriormente (FUB, 2012).

4. AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE EXPANSÃO UNIVERSITÁRIA: FGA X FT

4.1. Demanda por Fatores de Produção

4.1.1. Demanda por Fatores de Produção: Técnicos e Professores

Os novos *campi* demandaram recursos para a sua construção e agora demandam recursos para a sua manutenção e consolidação. O programa REUNI forneceu os recursos necessários para a construção das novas instalações e também disponibilizou vagas para a contratação de novos técnicos e docentes para essas novas faculdades. No entanto, com o término do programa a fundação universidade de Brasília deverá ser a responsável pela manutenção e modernização da nova estrutura construída. Melo (2013) demonstrou que os gestores dos novos *campi* estão preocupados com o futuro das novas instalações. Além disso, há uma inquietação constante com o futuro financeiro dos novos *campi* nessa nova fase pós-Reuni.

Em épocas de crises financeiras e restrição orçamentária, como a enfrentada nos últimos anos, é recorrente o debate sobre a utilização de recursos crescentemente limitados e sobre o montante gasto em cada unidade orçamentária do governo. Além disso, conforme Rolim e Serra (2009), é fundamental saber o valor de cada instituição agrega a área ao seu redor e também o custo de manutenção de cada unidade acadêmica. É preciso avaliar os custos básicos de uma universidade e para isso é necessário a obtenção de informações sobre os componentes básicos demandados por esse tipo de unidade de ensino.

O *Campus* FGA foi construído com o objetivo de ofertar anualmente 560 novas vagas (280 por semestre) em cursos de engenharias. No momento da elaboração desta Dissertação (2017), oito anos após sua inauguração, a FGA possuía um estoque total de 2.999 alunos. Para iniciar e dar continuidade à oferta anual de vagas foi planejado a contratação de novos servidores, docentes e técnicos. Atualmente, o *campus* Gama conta com 128 professores (Ver Tabela 4.1) e 50 técnicos administrativos. Além dos cursos de graduação previstos inicialmente, o *campus* também oferta dois cursos de pós-graduação (Engenharia Clínica e Modelagem de Sistemas Complexos) e dois cursos de mestrado (Engenharia Biomédica e Integridade de Materiais da Engenharia) (FGA, 2016).

Durante a vigência do Reuni, a Universidade de Brasília (UnB) contratou por esse programa um total de 428 professores e 620 técnicos. Os novos servidores foram distribuídos entre todas as unidades da Universidade. No ano de 2009, dos primeiros servidores contratados 4 docentes e 2 assistentes em administração foram encaminhados para a FGA. Também foram transferidos professores do *Campus* Darcy Ribeiro para o novo *campus*, como

forma de estruturar as atividades no novo local. Segundo Melo (2013), esses professores foram fundamentais no desenvolvimento dos novos *campi*, funcionando como pais do novo projeto da Universidade. De forma geral a UnB nomeou entre os anos de 2008 a 2011, 1.128 professores e 620 técnicos, a tabela 4.1 apresenta a quantidade de professor lotados por ano na FGA desde a sua criação.

Tabela 4.1 – Evolução da quantidade de professores lotados na FGA

Ano	Quantidade de professores	Crescimento Relativo
2009	44	100,0
2010	73	165,9
2011	92	209,1
2012	94	213,6
2013	111	252,3
2014	117	265,9
2015	120	272,7
2016	128	290,9

Fonte: Dados da pesquisa - informações recebidas por meio do SIC

A *alma mater* da FGA foi a Faculdade de Tecnologia da Universidade de Brasília (FT). A FT foi inaugurada em 1967 com o objetivo de desenvolver o conhecimento científico e tecnológico, através da formação de engenheiros em diferentes níveis (graduação, especialização, mestrado e doutorado) e de desenvolver a pesquisa e a inovação em busca de um futuro sustentável. Atualmente a faculdade é responsável por oito cursos de graduação em engenharia⁵ e por 10 cursos de pós-graduação a nível de mestrado e doutorado⁶.

Atualmente, a FT conta com 213 professores (Ver Tabela 4.2) e 88 técnicos administrativos (Tabela 4.3) que são os responsáveis pela administração e funcionamento da faculdade. A FT oferta anualmente 680 vagas para a graduação, sendo que nos processos seletivos tradicionais (ENEM, PAS e vestibular) são ofertadas 80 vagas para cada um dos cursos de engenharia Civil, Ambiental, Redes de Comunicação, Elétrica, Mecânica e Mecatrônica; e 100 vagas nos cursos de Engenharia Florestal e de Engenharia de Produção. Esse último é o único curso noturno existente na faculdade.

A tabela 4.2 demonstra que o pico de contratações na FGA ocorreu em 2010 com 29 professores contratados e um crescimento de 65,9% no número de docentes. O mesmo ocorreu na FT com 30 novos discentes contratados em 2010. Na FGA essa contratação

⁵ Ambiental, Civil, Computação, Elétrica, Redes de comunicação, Produção, Florestal e Mecânica.

⁶ Ciências florestais, Ciências mecânicas, Engenharia de sistemas eletrônicos e de automação, Engenharia elétrica, Sistemas mecatrônicos, Geotecnia, Estruturas e construção civil, Tecnologia ambiental e recursos hídricos, Transportes e Integridade de matérias.

expressiva é justificada pela oferta de novas disciplinas pela Faculdade, visto que os primeiros alunos matriculados no *Campus* passam a escolher disciplinas específicas a partir desse ano.

Tabela 4.2 – Evolução da quantidade de professores lotados na FT

Ano	Quantidade de professores	Crescimento Relativo
2009	171	100
2010	201	117,5
2011	215	125,7
2012	229	133,9
2013	214	125,1
2014	223	130,4
2015	212	124,0
2016	213	124,6

Fonte: Dados da pesquisa- informações coletadas na assessoria de informações gerenciais.

De modo geral, apesar de existir um aumento na quantidade de professores nas duas faculdades no decorrer do período analisado. Esse crescimento é maior na Faculdade do Gama que passa de 44 docentes em 2009 para 128 em 2016, contratando um total de 84 novos professores. Um crescimento justificado tendo em vista o processo de formação do quadro de professores da unidade e a oferta de novas matérias principalmente a partir de 2011.

Tabela 4.3 – Evolução da quantidade de técnico-administrativos lotados na FGA

Ano	Quantidade de servidores técnicos-administrativos	Crescimento Relativo
2009	22	100
2010	27	122,7
2011	34	154,5
2012	41	186,4
2013	41	186,4
2014	44	200
2015	45	204,5
2016	50	227,3

Fonte: Dados da pesquisa – informações recolhidas na secretaria da FGA

Quanto ao número de servidores técnicos administrativos⁷ (ver tabela 4.3 e 4.4), a tendência de crescimento na FGA é relativamente pequena sendo que os anos com mais contratações são 2011 e 2012 com a inclusão de 14 novos técnicos administrativos no quadro de funcionários da faculdade.

⁷São considerados técnicos administrativos todos os servidores do quadro da Universidade de Brasília que não são docentes.

A Faculdade de Tecnologia segue a mesma tendência de crescimento com a contratação de 14 novos técnicos administrativo no ano de 2011 e de 16 novos servidores de 2014 (ver tabela 4.4), esses períodos de maior contratação estão inseridos na vigência do programa Reuni que promoveu uma renovação do quadro de servidores da UnB, sendo que no período 2009-2012 foram criadas 620 novas vagas de técnicos administrativos na universidade, passando de 2.253 em 2008 para 2.716 ao final de 2012⁸.

Tabela 4.4 – Evolução da quantidade de técnico-administrativos lotados na FT

Ano	Quantidade de servidores técnicos-administrativos	Crescimento Relativo
2009	65	100
2010	65	100
2011	79	121,5
2012	81	124,4
2013	74	113,8
2014	90	138,5
2015	82	126,2
2016	88	135,4

Fonte: Dados da pesquisa – informações coletadas na assessoria de informações gerenciais.

Os dados das tabelas 4.3 e 4.4 demonstram que o número de técnicos administrativos lotados na FT é sempre superior ao obtidos pela FGA, o que se justifica pela quantidade de departamentos e alunos que a FT possui. Enquanto a FGA possui apenas um departamento que cuida de todos os cursos da faculdade, a FT possui cinco departamentos que são responsáveis por todos os cursos ministrados na faculdade.

Contudo, o número de técnicos administrativos lotados na FGA pode ser considerado alto principalmente se compararmos a quantidade de alunos matriculados em cada faculdade. Em pesquisas realizadas na FGA, descobrimos que isso ocorre porque no novo *campus* são lotados como técnicos administrativos da faculdade os servidores que trabalham na Biblioteca do *Campus*, no Serviço de Orientação ao Universitário (SOU), no Núcleo de Informação e Tecnologia e em todas as outras áreas que existem dentro da FGA, mas que são de responsabilidade de outros centros de custo dentro do Darcy Ribeiro.

4.1.2 Demanda por Insumos Essenciais: alunos

Nos primeiros anos os novos *campi* passaram por dificuldades para preencher as vagas ofertadas. As políticas de ampliação de vagas na educação superior pública, bem como a

⁸ Ver relatório de gestão UnB – 2012 (FUB, 2013)

concessão de bolsas em instituições de ensino superior privadas e o início de programas de financiamento educacional como o FIES, reduziram a concorrência por vagas nas universidades públicas, o que diminuiu o número de alunos concorrendo por uma mesma vaga, até mesmo em cursos de alta procura⁹.

Ao contrário do que se imaginava, o aumento de vagas não significou ingresso automático de candidatos. Em alguns cursos houve uma taxa expressiva de vagas ociosas. Além da redução da concorrência, o aumento da nota de corte da redação de três para quatro pontos e a inclusão de questões dissertativas com caráter eliminatório, resultaram em um maior número de vagas sem preenchimentos, especialmente no ano de 2012. Nesse ano, das vagas ofertadas na UnB, 1.091 ficaram sem preenchimento (ou o equivalente a 13% das vagas totais¹⁰). Nos novos *campi*, 41% das vagas ficaram ociosas. Esse percentual foi encabeçado principalmente pela Faculdade de Planaltina, onde mais de 70% das vagas ofertadas permaneceram sem preenchimento (SOUSA, 2010; VELLOSO 2011; MELO, 2013).

Como forma de reduzir o percentual de vagas ociosas, de divulgar e também de cumprir seus objetivos de promoção do desenvolvimento regional, nos primeiros anos de funcionamento, os novos *campi* contaram com processo diferenciado de seleção. Além da prova tradicional de vestibular ou PAS, os alunos que pretendiam entrar na FGA, FCE ou na FUP, contavam com uma bonificação em suas notas nos processos seletivos. Para solicitar o benefício os candidatos deviam comprovar que haviam estudado ao menos duas séries do ensino médio na região de influência do *campus* (RIC) e também obter a nota mínima para aprovação no vestibular. Cumprido esses pré-requisitos os candidatos tinham o resultado de cada prova objetiva multiplicado por 1,2 (FUB, 2005a; MELO, 2009).

No entanto, um estudo realizado por Melo (2013) informa que esse mecanismo foi pouco utilizado pelos candidatos, fato que pode ser decorrente da falta de informação dos estudantes do ensino médio das regiões de influência dos novos *campi* sobre o benefício, uma vez que este era pouco divulgado nas escolas da região. Uma outra possível explicação estaria relacionada ao fato de que a bonificação não era automática. O candidato devia pleitear a pontuação antes da inscrição no vestibular. Melo (2013) ressalta que o bônus na nota não foi pensado especificamente para democratizar o acesso, mas para garantir a entrada de estudantes da região de influência dos *campi*, sejam eles alunos de escola pública ou particular. Essas políticas estavam relacionadas à percepção compartilhada pelos gestores da UnB, que consideravam de suma importância levar a UnB à comunidade.

⁹ Ver MELO, 2013.

¹⁰ Nesse ano a UnB ofertou 8.328 novas vagas.

A persistência de vagas ociosas levantou questões sobre a qualidade dos estudantes que estavam se candidatando aos processos seletivos. Muitos candidatos não alcançavam a nota mínima de corte. Conforme Andrade (2012) e Osório (2009), ao contrário do encontrado nas décadas anteriores, os novos candidatos eram alunos provenientes de classes mais pobres. A democratização da universidade como proposta pelo governo federal deveria pensar não somente em estratégias de ingresso, mas também de permanência e de apoio pedagógico ao estudante, bem como de maior articulação com a escola básica, cujos avanços na qualidade se refletirão na educação superior.

Esta argumentação fica explícita em Ristoff (2008): "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" (RISTOFF, 2008, p. 45). Ademais, conforme Veloso (2006), a melhoria da qualidade do ensino superior passa, necessariamente, pela melhoria da qualidade do ensino médio no Brasil. Houve a expansão do ensino médio, mas não a elevação da qualidade desse nível educacional, principalmente em escolas públicas onde a formação precária dificulta a entrada de alunos na educação superior gratuita (VELOSO, 2006).

Melo (2009), também, indica como responsável pela alta taxa de ociosidade nos novos *campi*, o processo de auto exclusão da universidade pública na procura pela educação superior. Há uma grande parte de alunos que desconhece os novos *campi* da Universidade de Brasília e outra parcela que, apesar de conhecer, não tem interesse porque não se sente capaz de acessar a instituição. (VELOSO, 2006).

Soma-se a isso, o fato de que a prova dissertativa de língua portuguesa se tornou um grande gargalo para a seleção de candidatos nos processos seletivos universitários, a UnB reconheceu o entrave e a partir do segundo vestibular de 2013 excluiu o caráter eliminatório das questões dissertativas. No entanto, ainda assim a ociosidade de vagas nas universidades se agravou, principalmente após a publicação da lei de cotas sociais (MELO, 2013).

Com a publicação dessa lei, se agravaram os problemas relacionados à qualidade dos novos alunos, principalmente dos provenientes de escolas públicas (VELLOSO, 2011). Conforme Velloso (2011), o aumento das vagas, resultantes das políticas de democratização do ensino, permitiu que alunos com grandes deficiências de formação na educação básica entrassem no nível superior. Esse fato gerou um novo desafio para as universidades, que diante dessa nova situação deveriam, além de fornecer os seus cursos normais, encontrar maneiras de nivelar o conhecimento básico de seus novos alunos. Tornou-se necessário oferecer o reforço das habilidades que deveriam ter sido desenvolvidas em etapas

anteriores. Estudos realizados por Melo (2009), Oliveira e colaboradores (2008) e Ribeiro (2001), indicam que as universidades federais tendem a incorporar os melhores alunos das escolas públicas e particulares. Entretanto, com a recente política de expansão de vagas, grupos com menor preparo acadêmico passaram a ter chances reais de ingresso.

Melo (2013) registrou, em entrevista com os gestores da FGA, que os professores apontavam à inclusão de outro perfil de estudantes na universidade, como um dos principais desafios despendidos nessa nova configuração de universidade pública. A democratização do acesso alterou o padrão de estudante universitário com o qual os professores estavam habituados. Os novos alunos provenientes de escolas públicas e com menor conhecimento em matérias fundamentais para o curso de Engenharia apresentaram um novo desafio aos professores, a diferença no grau de conhecimento dos alunos é um novo obstáculo que deve ser eliminado no caminho para a formação de profissionais de qualidade. Verificou-se a necessidade de criação de estratégias para que não houvesse reprovação em massa dos novos alunos, além disso, deve-se pensar em estratégias que garantam a permanência dos novos alunos no *campus*, de forma a prevenir o aumento de taxas de evasão, em harmonia com as novas políticas públicas voltadas a educação superior.

Como forma de reduzir a evasão nos cursos e também o número de reprovados, os docentes da FGA passaram a ministrar aulas introdutórias como pré-cálculo, de forma a igualar os conhecimentos dos novos alunos. Nesse mesmo sentido, foi criado pelo professor Ricardo Fragelli a metodologia dos trezentos, na qual os alunos de melhor desempenho na matéria de Cálculo I auxiliam os de desempenho considerado insatisfatório. Com esse método, a aprovação nessa matéria passou de 50% para 95% (NIEDERAUER, 2015). Além disso, foram ampliadas atividades como monitorias e atividades de extensão em determinadas matérias. Os professores da FGA também citam a necessidade de ampliar o número de alunos em sala como forma de atender as novas metas para a educação superior, as universidades terão que se preparar para ensinar não apenas a elite preparada de antes, mas uma nova elite potencial que deverá ser ensinada de forma diferente. (MELO, 2013).

Ressaltamos que, conforme Melo (2013), essas dificuldades não são exclusivas dos novos *campi*. O *campus* Darcy Ribeiro, também enfrenta problemas similares, como consequência do processo de expansão das vagas nas universidades federais.

Entretanto, nos últimos anos registra-se uma inversão nesse quadro. Nos últimos vestibulares registra-se uma redução do número de vagas ociosas, principalmente no *campus* da FGA, onde em alguns anos a procura chega a ser similar à demanda por cursos semelhantes no Darcy Ribeiro (ver tabela A.2 em apêndice A).

O *campus* Gama foi concebido com a proposta inicial de oferecer 240 novas vagas por semestre, a partir do ano 2012 o *campus* passou a oferecer 560 vagas anuais, o que vem sendo mantido até a data dessa pesquisa. Conforme sua proposta inicial, os alunos durante os primeiros semestres são matriculados no curso engenharias e a partir do 4º semestre podem escolher a sua área de especialização (Aeroespacial, Automotiva, Eletrônica, Energia ou Software). A tabela 4.5 mostra a quantidade de alunos matriculados por ano no *campus* FGA.

Tabela 4.5 – Quantidade de alunos matriculados por ano na FGA

ANO	Alunos matriculados ¹¹	Crescimento Absoluto	Crescimento Relativo
2008	219	-	100
2009	650	431	296,8
2010	1053	403	480,8
2011	1.399	346	638,8
2012	1.719	320	784,9
2013	2.219	500	1.013,2
2014	2.124	-95	969,9
2015	2.332	208	1.064,8
2016	2.999	667	1.369,4

Fonte: Dados da pesquisa – informações coletadas na secretaria do Curso

Durante os anos analisados, o número de alunos matriculados no *campus*-FGA é crescente, no entanto, podemos perceber que a faculdade não funciona com a quantidade inicial prevista de 240 novos alunos por semestre, sendo que no segundo semestre de 2008 o *campus* não consegue preencher todas as 240 vagas ofertadas. Conforme visto anteriormente esse é um problema recorrente nos novos *campi*, mas que nos últimos anos vem sendo solucionado. A tabela 4.5 demonstra ainda um problema grave que permeia os cursos de ciências exatas: o alto grau de evasão. Segundo a oferta de 240 a 280 alunos matriculados por semestre em 2013 (ano de formatura da primeira turma) a FGA deveria ter cerca de 2.800 alunos matriculados, no entanto nesse ano os registros indicam apenas 2.219 alunos ativos no *campus* (ver tabela 4.11).

Antes de concluirmos esta seção do capítulo é importante apresentar informações sobre a evolução concomitante na FT do *Campus* Darcy Ribeiro para posteriores comparações. O número de alunos que ingressam a cada ano na FT é variável. A faculdade costuma ofertar cerca de 40 a 50 novas vagas por semestre para cada curso existente. No segundo semestre de 2009 e no primeiro de 2010 há um significativo aumento no número de

¹¹ Saldo disponível no sistema Sigr-UnB referente ao número de alunos ativos matriculados no final do 2º semestre de cada ano, excluindo alunos desligados.

vagas ofertadas em virtude da criação de dois novos cursos (Engenharia de Produção e Engenharia Ambiental), com o oferecimento de mais 90 vagas por semestre. Em 2015 a faculdade ofertou 680 novas vagas e conta com um total de 3.642 alunos matriculados. A tabela 4.6 mostra a quantidade de alunos matriculados por ano na Faculdade de Tecnologia – FT.

Tabela 4.6 – Quantidade de alunos matriculados por ano na FT

ANO	Alunos matriculados	Crescimento Absoluto	Crescimento Relativo
2009	2228	-	100
2010	2458	230	110,3
2011	2705	247	121,4
2012	3344	639	150,1
2013	3600	256	161,6
2014	3472	-128	155,8
2015	3642	170	163,5

Fonte: Dados da pesquisa – com base UnB em números (2008-2016)

Os dados informados acima, correspondem aos saldos constantes do sistema de registro de dados de alunos de Graduação da UnB (SIGRA)¹². O número de alunos matriculados segue uma tendência crescente, com um crescimento geral de 63,5% durante os anos pesquisados. Entretanto, esse crescimento é bastante afetado pelo alto grau de evasão que permeia os cursos de ciências exatas. Entre os anos de 2013 e 2014, apesar da grande entrada de novos alunos há uma redução no número de alunos matriculados, esse fato ocorre em virtude do número de alunos que abandonaram o curso durante esse período, no ano de 2015 dos 3.642 alunos matriculados apenas 3.419¹³ eram de fato ativos.

A tabela 4.7 mostra a quantidade de alunos matriculados por curso específico na FT a partir do ano de 2009. Diferente do que ocorre na FGA, na Faculdade de tecnologia os alunos não têm a opção de escolher o curso de formação depois de matriculado. Os discentes são diretamente matriculados no curso de escolha do vestibular e são regidos por departamentos próprios dentro da estrutura da FT.

Os cursos geralmente matriculam mais alunos por período do que o número de vagas que é ofertado via métodos tradicionais de ingresso, essas vagas excedentes são relacionadas a formas de ingresso por outras vias que constam nos documentos oficiais da universidade

¹² Saldo disponível no sistema Siga-UnB referente ao número de alunos ativos matriculados no final do 2º semestre de cada ano, excluindo alunos desligados.

¹³ Ver FUB (2016), UnB em números.

(Transferência facultativa e obrigatória, Matrícula Cortesia, Convênios, Mudança de Curso, Duplo Curso e Acordo Cultural de Dupla Habilitação).

Tabela 4.7 – Quantidade de alunos matriculados por curso na FT

Curso/Ano	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Total
Ambiental	0	80	79	80	84	84	86	493
Civil	98	88	96	97	96	108	102	685
Produção	41 ¹⁴	103	109	101	110	120	115	699
Redes de comunicação	73	86	78	84	86	83	84	574
Elétrica	96	89	104	99	85	104	97	674
Florestal	99	105	106	96	107	100	102	715
Mecânica	91	95	98	91	86	112	120	693
Mecatrônica	73	85	89	84	85	89	91	596
TOTAL	571	731	759	732	739	800	797	5.129

Fonte: Dados da pesquisa - informações recolhidas na secretaria da FT

Conforme tabela acima os cursos que mais matriculam alunos por outras vias são engenharia de produção (das 100 vagas oferecidas matriculou 15 alunos a mais em 2015), engenharia elétrica (oferece 80 vagas por aluno, mas chega a matricular 24 alunos a mais em 2014) e engenharia mecânica (oferece 80 vagas, mas matricula 120 alunos). De forma geral, a quantidade de alunos matriculados varia pouco de ano para ano, a diferença maior fica entre os anos de 2009 e 2010 onde há a inclusão de dois novos cursos conforme citado anteriormente.

Na faculdade do Gama o principal diferencial é a possibilidade de escolha por determinado curso de formação. Essa escolha é realizada pelo próprio aluno no momento de sua preferência, conforme dados obtidos pela pesquisa os alunos tendem a escolher o seu ramo de formação a partir do 4º semestre, não sendo vedado que essa escolha seja realizada antes ou depois. A tabela 4.8 demonstra a quantidade de alunos que optaram por determinado curso durante os anos avaliados.

Tabela 4.8 – Quantidade de alunos matriculados por curso na FGA

Curso/Ano	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	TOTAL
Aeroespacial	0	0	6	69	53	64	64	11	267
Energia	41	141	113	79	59	51	27	5	516
Software	84	76	86	64	79	90	82	6	567
Automotiva	45	100	60	51	49	33	11	0	349
Eletrônica	63	109	85	76	81	93	63	8	578
TOTAL	233	426	350	339	321	331	247	30	2.277

Fonte: elaborada pela autora com base em dados recolhidos da secretaria da FGA

¹⁴ O curso de engenharia de produção começou no 2º semestre de 2009.

Conforme dados da pesquisa o curso de engenharia eletrônica é o mais escolhido pelos alunos, sendo que no período analisado 578 alunos fizeram a opção por essa formação, seguido do curso de engenharia de software com 567 alunos matriculados e de engenharia de energia com 516. O curso de engenharia automotiva foi escolhido por 349 alunos, enquanto o de engenharia aeroespacial conta com um total 267 alunos matriculados.

Quanto ao número de alunos já formados pelo novo *campus*, as quantidades são apresentadas na tabela 4.9.

Tabela 4.9 – Quantidade de formandos por curso ano a ano na FGA

Curso/Ano	2013	2014	2015	2016	Total
Aeroespacial	0	0	0	3	3
Automotiva	7	8	14	22	51
Energia	12	48	39	48	147
Software	15	37	36	29	117
Eletrônica	12	34	43	28	117
TOTAL	46	127	132	130	435

Fonte: Dados da pesquisa – informações coletadas na secretaria do curso

A primeira turma de formados ocorreu em 2013, o que condiz com o tempo de duração do curso (cinco anos). No entanto a quantidade de alunos formados é muito aquém da quantidade de ingressantes, dos 219 alunos ingressantes em 2008, apenas 21% se formou em 2013. Com o passar dos anos essa quantidade de formandos não sofre um aumento significativo, apesar do aumento na quantidade de alunos matriculados em cada semestre. Sendo que em todos os seus anos de funcionamento a FGA formou 435 alunos, dos 4.807¹⁵ que foram efetivamente matriculados.

Quanto a quantidade de alunos formados por curso, o curso de engenharia de energia apesar de não ser o com maior número de alunos matriculados é o que vem formando mais profissionais, sendo que 147 ou 33,8% dos alunos formados pela FGA fizeram a opção por essa carreira. Os cursos de engenharia eletrônica e de software formaram no período 117 alunos cada, seguidos pelo curso de engenharia automotiva que formou 51 alunos e pela engenharia aeroespacial que formou apenas três alunos no período avaliado.

Quanto ao número de alunos já formados pela faculdade de tecnologia, as quantidades são apresentadas na tabela 4.10. Os dados apresentados nessa tabela enfatizam a disparidade existente entre o número de alunos que entram e o número de alunos que saem a cada semestre. Após as políticas de expansão de oferta de vagas esses números se tornam mais expressivos, tendo em vista que o número de vagas chega a quase dobrar enquanto o número

¹⁵ Soma de todos os alunos ingressantes no período 2008-2016.

de alunos que se formam permanece seguindo a mesma trajetória, chegando a decair nos últimos anos pesquisados. Em 2009, ano em que é iniciado o processo de expansão de vagas na FT se formam 330 alunos, em 2014 cinco anos após o início do programa Reuni formam-se apenas 267 alunos.

Tabela 4.10 – Quantidade de formandos por curso ano a ano na FT

Curso/Ano	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Total
Ambiental	0	0	0	0	0	2	15	17
Civil	70	75	62	61	64	68	78	478
Produção	0	0	0	0	0	16	29	45
Redes de Comunicação	23	36	41	42	18	32	30	222
Elétrica	74	54	63	57	51	41	56	396
Florestal	67	56	61	59	47	34	53	377
Mecânica	51	62	48	53	41	48	31	334
Mecatrônica	45	31	24	30	22	26	68	246
TOTAL	330	314	299	302	243	267	360	2.115

Fonte: Dados da pesquisa – informações coletadas no anuário estatístico da UnB (anos 2009-2015).

Em 2015 ingressam na FT um total de 797 novos alunos, enquanto ao final desse ano formam-se 360 alunos, apesar do crescimento em relação ao ano anterior esse número represente apenas 45% da quantidade de ingressos anual. Essa distância entre o número de formados e ingressantes bem como entre a quantidade real de vagas ofertadas e a de alunos matriculados causam uma discrepância entre o número planejado de alunos e quantidade real de alunos matriculados.

Os números demonstram um alto grau de evasão de alunos nas duas faculdades. Para possibilitar uma melhor visualização das divergências entre o planejado e o número real de alunos matriculados e formados, elaboramos as tabelas 4.11 e 4.12 abaixo, demonstrando a tendência de crescimento no número de alunos matriculados em cada faculdade ano a ano, evidenciando ao final a diferença entre a quantidade real de alunos nas faculdades e a quantidade prevista.

De acordo com a quantidade de ingressos e formados de cada faculdade a tendência seria de crescimento absoluto em todos os anos, o que não ocorre em realidade. As tabelas a seguir demonstram a tendência de crescimento no número de alunos das faculdades analisadas, traçando uma previsão de crescimento ao extrair do número de ingressos a quantidade de alunos formados e somar a quantidade de alunos matriculados no ano anterior. As tabelas também indicam a diferença em número absoluto entre a quantidade de alunos que deveriam realmente estar matriculados e a quantidade real efetivamente encontrada nas faculdades. A

coluna “%” indica a percentagem de alunos do total projetado que estão efetivamente matriculados.

Tabela 4.11 – Tendência de crescimento no número de alunos matriculados FGA

Ano	Ingressos (A)	Formados (B)	Previsão¹⁶ (C)	Real (D)	Diferença (D-C)	% (D÷C)
2008	238		238	219	-19	92%
2009	487		725	650	-75	90%
2010	602		1.327	1.053	-274	79%
2011	538		1.865	1.399	-466	75%
2012	532		2.397	1.719	-678	72%
2013	602	46	2.953	2.219	-734	75%
2014	596	127	3.422	2.124	-1.298	62%
2015	592	132	3.882	2.332	-1.550	60%

Fonte: Dados da pesquisa – informações coletadas no anuário da UnB (anos 2007 a 2016).

A faculdade do Gama com seu ingresso anual de 480 alunos, obtém em seus primeiros três anos de funcionamento um total de 1.053 alunos matriculados, enquanto a previsão seria de 1.327 alunos. A partir de 2011 passam a ser oferecidas 560 novas vagas por ano, entretanto o crescimento na quantidade de alunos matriculados continua na média de 350 novos alunos por semestre (ver tabela 4.5). Em 2014 há uma inversão nessa tendência, com a diminuição no quadro de alunos matriculados mesmo com a constância na oferta de novas vagas. Esse fato também pode ser observado na Faculdade de Tecnologia que apesar do oferecimento anual de 680 novas vagas, apresentou uma queda na quantidade de alunos matriculados de 3.600 em 2013 para 3.472 em 2014. Embora essa redução na quantidade de alunos matriculados tenha ocorrido nas duas faculdades, ela não ocorreu em toda a universidade¹⁷.

A tabela 4.11, demonstra que em 2015 na faculdade do Gama encontravam-se registrados apenas 60% dos alunos que deveriam efetivamente estar matriculados. O mesmo fato pode ser observado na faculdade de Tecnologia (ver tabela 4.12), o número de alunos matriculados ao final do 2º semestre de 2015 é 68% do que deveria. Sendo que diferença entre a quantidade de alunos matriculados real e a quantidade prevista é crescente ao decorrer do período analisado, aumentando de forma expressiva nos dois últimos anos.

Em números absolutos a faculdade de tecnologia ao ofertar mais vagas, também é responsável pelo maior vulto de alunos matriculados em seus cursos. A faculdade do Gama

¹⁶ Previsão da quantidade de alunos matriculados ano a ano (soma-se ao total de alunos matriculados no ano anterior o total de ingressantes e extrai-se o total de alunos formados)

¹⁷No ano de 2014 ingressaram 10.689 novos alunos na UnB e ao final do ano a universidade contava com 29.837 alunos de graduação matriculados, crescimento de 2,11% em relação ao ano anterior.

oferta hoje quantidades semelhantes às ofertadas pela FT no primeiro ano da análise, antes das políticas de expansão de vagas promovidas pelo REUNI. Apesar de muito aquém das quantidades previstas é possível notar o elevado crescimento na quantidade de alunos das duas faculdades ao decorrer do período o que indica o cumprimento do objetivo de expandir as vagas na Universidade de Brasília.

Tabela 4.12 – Tendência de crescimento no número de alunos matriculados FT

Ano	Ingressos (A)	Formados (B)	Previsão (C)	Real (D)	Diferença (D-C)	% (D÷C)
2008	458	310	2.303 ¹⁸	2.127	-176	92%
2009	571	330	2.544	2.228	-316	88%
2010	731	314	2.961	2.458	-503	83%
2011	759	299	3.421	2.705	-716	79%
2012	732	302	3.851	3.344	-507	87%
2013	739	243	4.347	3.600	-747	83%
2014	800	267	4.880	3.472	-1.408	71%
2015	797	360	5.317	3.642	-1.675	68%

Fonte: Dados da pesquisa – informações coletadas no anuário da UnB (anos 2007-2016).

Quanto à relação entre número de ingressos e formados, os dados demonstraram que a FT é responsável por uma maior taxa de formação de alunos. A cada 10 alunos matriculados em 2015 na Faculdade de Tecnologia cerca de 1 aluno se formou¹⁹, enquanto na FGA para cada 18 alunos matriculados 1 se formou. Esse fato indica que a FT tem formados mais alunos em números absolutos que a FGA, mas não indica a quantidade de tempo necessário para a formatura em cada uma das faculdades o que dificulta a análise, visto que a FGA é uma faculdade relativamente nova.

4.1.3 Demanda por Recursos Financeiros

Quanto aos recursos financeiros nossa pesquisa considerou para fins de comparação apenas os recursos recebidos diretamente do tesouro nacional sobre a rubrica “funcionamento de instituições federais de ensino superior” ou similares, visto que a faculdade do Gama (FGA) não possui recursos originários da fonte “recursos próprios -250”.

Os recursos recebidos são destinados à investimentos e à gastos correntes e estão descritos nas tabelas 4.13 e 4.14.

Nos primeiros anos de funcionamento da FGA o valor destinado a esse *campus* é bastante elevado, tendo em vista a necessidade de investimento para a construção e estruturação do novo *campus*. O que inclui a construção de novos prédios e a compra de todos

¹⁸ Calculado com os 2.155 alunos matriculados em 2007 na FT

¹⁹ 3642 alunos matriculados para 360 formados.

o material necessário para o funcionamento da nova unidade (máquinas e equipamentos em geral). O pico de investimento fica no ano de 2009 quando se inicia as obras de construção dos novos prédios do *campus*, a Unidade de Ensino e Administração (UEA) com um custo final de 8.126.393,55 e a Unidade de Ensino e Docência (UED) com um custo final de 7.037.621,25. Em 2010 foi iniciada a construção do MESP-FGA, módulo destinado a serviços e equipamentos esportivos, essa foi a última grande obra realizada na FGA com um custo final de 1.689.000,00 reais.

Tabela 4.13 – Recursos Financeiros destinados à Faculdade do Gama

Ano	Investimento	Outras despesas correntes	Valor Alocado
2008	1.104.817	622.430	1.727.249
2009	5.811.137	722.473	6.533.609
2010	2.256.105	1.089.898	3.346.004
2011	996.705	768.423	1.765.130
2012	243.700	220.686	464.385
2013	161.868	241.394	403.262
2014	192.782	238.455	431.239
2015	39.246	280.149	319.374
2016	53.415	164.003	217.417

Fonte: Elaborado pela autora com dados do tesouro gerencial²⁰.

A tendência do orçamento²¹ do *Campus* Gama é decrescente, sendo que no último ano o valor alocado a esse centro de custo é de apenas 3,33% do montante de 2009. Isso ocorre porque após as obras iniciais do *campus*, o valor destinado a FGA passa a ser apenas o suficiente para manter a unidade em funcionamento, sem a alocação necessária para a realização das obras que são imprescindíveis para a manutenção e o crescimento do *campus*.

Em realidade, do *campus* que foi projetado no PDI 2005 apenas uma pequena parte foi construída, a faculdade do Gama não conta com toda a estrutura que foi planejada inicialmente quando da sua construção, sendo que é comum aos alunos realizarem algumas de suas atividades em contêineres que foram comprados pela faculdade como forma de ocupar o espaço atrás do prédio UED. Os contêineres abrigam laboratórios, projetos de pesquisa e diversas atividades estudantis que não possuem espaço dentro da estrutura física da faculdade. De forma geral, dos 335.534 metros quadrados de extensão do *Campus* somente 10.274,75 são de área efetivamente construída, no momento da nossa pesquisa a faculdade ainda não possuía estacionamento pavimentado.

²⁰ Todos os valores foram atualizados para 31/12/2016, com base no índice INPC/IBGE.

²¹ Os valores apresentados estão detalhados no anexo A.

Dentre as últimas obras realizadas na FGA destaca-se a construção da subestação de energia do *campus* com o valor de 1.241.661,77²² reais em 2011 e o cercamento do *campus* que começou a ser realizado em 2016 e atualmente está em fase de conclusão.

Já em comparação com a FT, verificamos que os valores destinados a FT não seguem uma regularidade. O maior valor destinado à essa faculdade ocorre em 2011, em razão das obras que foram iniciadas durante esse período: Ampliação do bloco E com um valor estimado de 266.489,73 reais realizada com recursos do Reuni; e a previsão de reforma do Centro de Desenvolvimento e Apoio tecnológico (CDT) e de construção do novo prédio para a engenharia Florestal.

Tabela4.14 – Valores destinados a Faculdade de Tecnologia

Ano	Investimento	Outras Despesas Correntes	Valor Alocado Total
2008	825.703	22.624	848.329
2009	233.825	381.197	615.125
2010	177.283	336.758	514.043
2011	534.960	465.747	1.000.708
2012	257.922	348.071	605.994
2013	368.332	406.897	775.229
2014	160.382	387.546	547.929
2015	147.092	249.066	396.160
2016	207.794	318.336	526.130

Fonte: Elaborada pela autora com base no tesouro gerencial²³.

Destacamos ainda que em conjunto com os valores destinados a investimentos durante o ano de 2011, foram alocados 236.181,27 em 2012 para a reforma do bloco A da FT. Além dessas obras a faculdade recebeu recursos do programa REUNI com a finalidade de ampliar a Unidade de laboratório de ensino e graduação da faculdade de tecnologia (ULEG-FT) a um custo de 1.825.272,59 em 2013; de construir o departamento de engenharia florestal a um custo de 7.373.383,84 em 2013; e de ampliar as instalações do laboratório de certificação de equipamentos médicos no CDT a um custo de 1.284.072,28 reais,

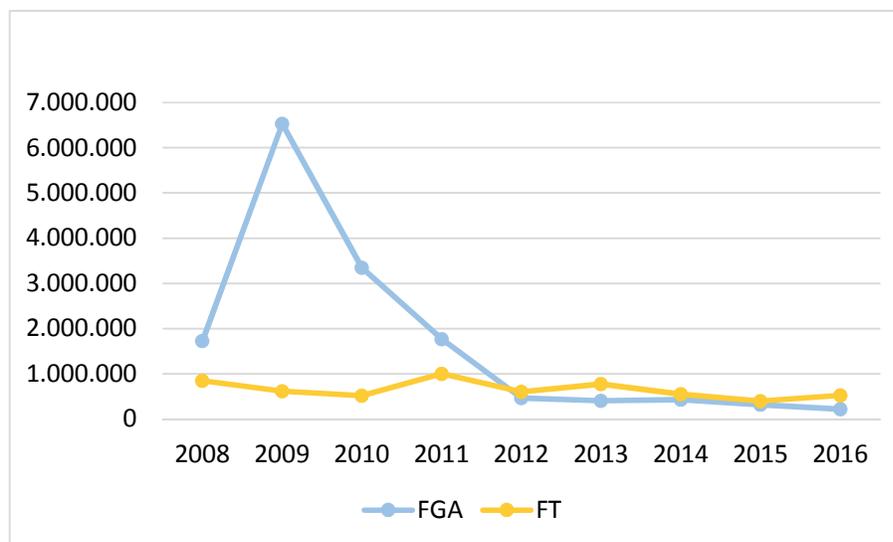
O gráfico 4.1 compara o orçamento das duas faculdades ao decorrer do período analisado. Conforme análise anterior, o valor alocado para a faculdade do Gama durante o seu primeiro ciclo de funcionamento é bastante elevado, tendo em vista a construção de sua sede bem como a realização de todas as obras necessárias ao seu funcionamento. Enquanto na

²²Todos os valores foram atualizados para 31/12/2016, com base no índice INPC/IBGE.

²³Os valores das colunas foram atualizados para 31/12/2016, com base no índice INPC/IBGE.

Faculdade de Tecnologia a trajetória da quantidade de recurso destinado a ela se mantém praticamente constante no período avaliado.

Gráfico 4.1 – Recurso financeiro alocado a cada faculdade

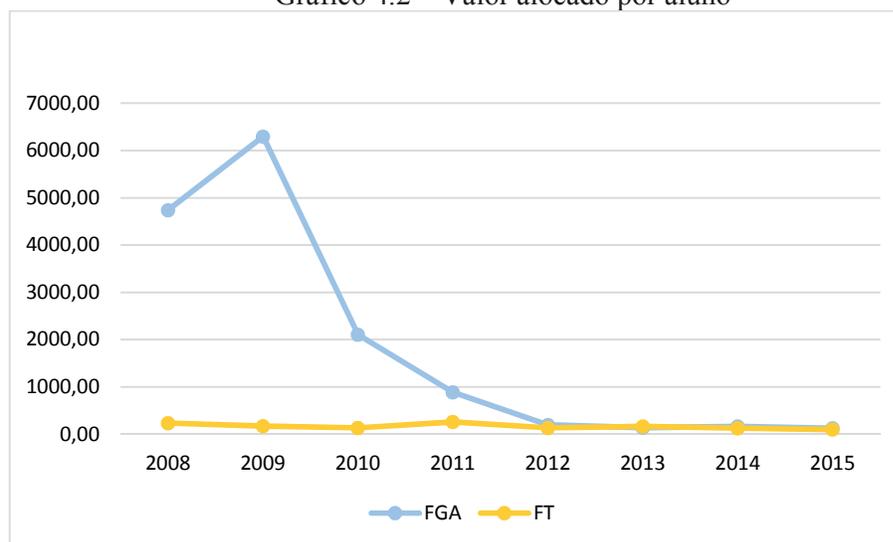


Fonte: Elaborado pelos autores

A partir de 2012, a trajetória dos orçamentos das duas faculdades começa a seguir uma mesma linha. Isso ocorre porque após os valores recebidos para construção do *campus* Gama a FGA passa a receber valores semelhantes aos da FT apenas para a manutenção da estrutura já construída.

Para facilitar a visualização do valor alocado para cada unidade em relação a quantidade de alunos efetivamente matriculados, elaboramos o gráfico 4.2.

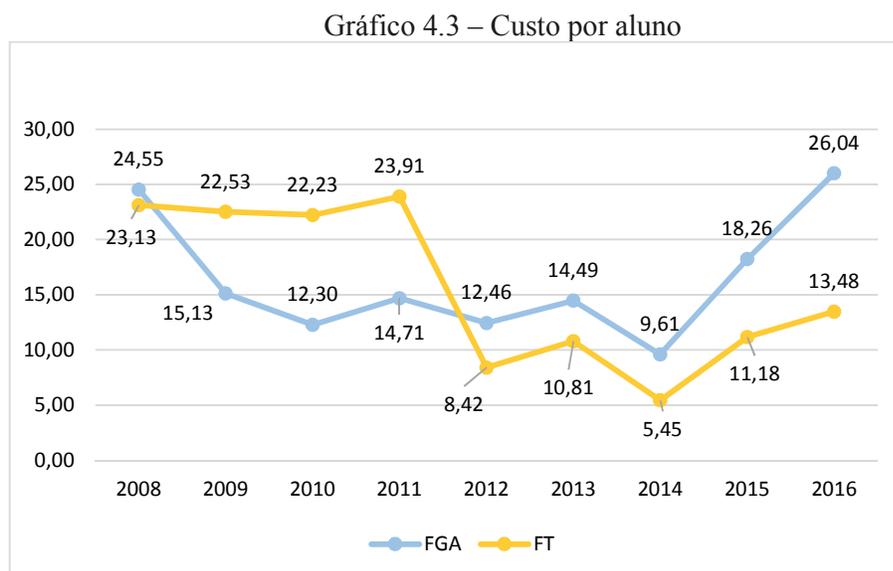
Gráfico 4.2 – Valor alocado por aluno



Fonte: Elaborado pelos autores

Assim como demonstrado no gráfico 4.1, o gráfico 4.2 demonstra a convergência dos valores destinados a cada faculdade. Nos primeiros anos de funcionamento os valores alocados por aluno na FGA são elevados, contudo a partir de 2012 os dados apresentam uma coincidência de valores para esse indicador nas duas faculdades. Entretanto, apesar de bem próximos os valores alocados por aluno na FGA continuam sendo superiores aos da FT em todo o período analisado, com exceção do ano de 2013 onde o valor alocado por aluno na FT ultrapassa o valor alocado na FGA.

Para fins de melhor análise da estratégia de crescimento da UnB, incluímos nessa pesquisa uma análise do custo por aluno disponibilizado pela universidade por meio do seu relatório de gestão anual. O gráfico 4.3 abaixo foi elaborada para demonstrar a relação do custo por aluno das duas faculdades no período avaliado.



Fonte: Elaborada pela autora com dados do relatório de gestão (2008-2016)

De forma geral o custo por aluno²⁴ de cada faculdade é fornecido pela UnB através do relatório de gestão em cumprimento a exigência do Tribunal de Contas da União – TCU. Esse índice calcula o custo do ensino por aluno, o modelo de apuração do custo por aluno UnB não prevê a apuração do custo do ensino e do aluno a nível de curso, em razão disso os números são apresentados apenas por Instituto/Faculdade agregando cursos de graduação e pós-graduação.

O gráfico 4.3 demonstra que o custo por aluno nas duas faculdades varia muito no decorrer do período, mas que na maioria dos anos é superior na FGA, sendo que a FT

²⁴ O índice apresentado é calculado pela UnB por metodologia própria e divulgado por meio do relatório de gestão, não cabendo nessa análise o estudo do indicativo em si.

apresenta custo superior apenas nos anos de 2009 a 2011. No último ano da análise o custo por aluno na FGA chega a ser quase o dobro do custo na FT., Entretanto, a análise desse indicador deve ser feita com cuidado, tendo em vista que o custo da FT é diluído por uma maior quantidade de alunos, tanto na graduação como na pós-graduação.

Apesar da disponibilização dos valores alocados por cada faculdade não foi possível analisar o impacto relacionado a realização de compras de mercadorias e serviços da FGA. Isso ocorre porque todo o sistema de compras é concentrado no *Campus* Darcy Ribeiro e feito por meio de licitações. Os laboratórios existentes no *Campus* Gama demandam mercadorias especializadas que geralmente são adquiridas por meio de dispensa de licitação e são encomendados de fora da região do Distrito Federal. O impacto decorrente da compra de insumos para a universidade na região do Gama ainda é desconhecido.

4.2 Origem Espacial dos Alunos do *Campus* Gama

Em busca de verificar se a criação do *campus* do Gama realmente atingiu o objetivo proposto no plano de expansão da UnB publicado em 2005 de ampliar as áreas de influência da universidade e de promover por meio das atividades universitárias um maior desenvolvimento regional. Essa pesquisa recolheu dados relativos ao domicílio de origem dos alunos atualmente matriculado no *Campus* Gama, com o objetivo primordial de verificar se o projeto de expansão foi capaz de impactar diretamente sobre as áreas definidas como Região de Influência do *Campus* (RIC), ou se serviu apenas para expandir as vagas criadas pela universidade de Brasília assim como previa o programa Reuni.

Tabela 4.15 – Cidades com maior número de alunos matriculados no *Campus* Gama

Cidade	Número Absoluto	Participação Relativa
RA II - Gama	676	16%
RA III - Taguatinga	547	13%
RA I - Brasília	360	9%
RAXX - Águas Claras	308	7%
RA IX - Ceilândia	231	5%
RA X - Guará	205	5%
RA XIII - Santa Maria	182	4%
RA XII - Samambaia	157	4%
RAXXII - Sudoeste/Octogonal	103	2%
Outras RAs DF	1.059	25%
Cidades de outros estados	386	9%
Total	4.214	100%

Fonte: dados da pesquisa

Os dados obtidos demonstram que dos alunos matriculados na FGA até o final de 2016, a maioria deles residem em áreas próximas ao *campus* sendo que dos 4.214 alunos efetivamente matriculados, 676 tinham como área de domicílio a mesma cidade da faculdade. Seguidos de 547 alunos que residem na região administrativa de Taguatinga situada a cerca de 25 km do *campus* da FGA e de 360 alunos que são moradores da região administrativa de Brasília onde se encontram os bairros Asa Sul e Norte, e onde se situa o *campus* universitário Darcy Ribeiro.

Dos alunos que habitam a cidade do Gama 30%²⁵ moram no Setor Leste, bairro mais próximo ao *campus* Gama, o que pode indicar uma preferência pelo *Campus* em virtude da proximidade de residência, em conformidade com os objetivos pré-REUNI de promoção de desenvolvimento da população de áreas próximas aos novos *campi*.

Os dados demonstram também a grande quantidade de alunos provenientes de regiões administrativas como Águas Claras, Ceilândia e Samambaia (16 % dos alunos) que se encontram bem mais próximas do *campus* Ceilândia – FCE do que *campus* FGA.

De forma geral, dos alunos matriculados na FGA 91% são domiciliados no Distrito Federal e o restante provém dos mais variados estados. A Tabela 4.16 demonstra a origem dos alunos por estado de domicílio ao se matricular na universidade.

Tabela 4.16 – Domicílio de origem por Estado

Estado	Número Absoluto	Participação Relativa
Distrito Federal	3.828	90,8%
Estado de Goiás	307	7,3%
Minas Gerais	25	0,6%
São Paulo	15	0,4%
Bahia	13	0,31%
Pará	2	0,05%
Mato Grosso	6	0,14%
Demais estados	18	0,4%
Total	4.214	100%

Fonte: Dados da Pesquisa

Em razão da proximidade, excluído o Distrito Federal, o Estado de Goiás é o que possui mais alunos matriculados na FGA, seguido pelo estado de Minas que também possui cidades próximas e pelo estado de São Paulo. Dos 4.214²⁶ alunos que informaram o domicílio ao se matricular, 99% estão nesses estados e no Distrito Federal. Os estados de Pará, Espírito

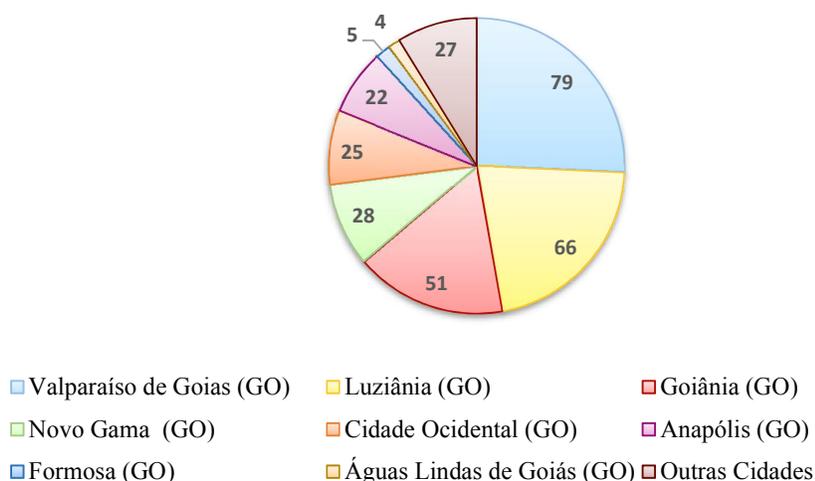
²⁵Ver apêndice A

²⁶ Do total de 4.807 alunos já matriculados na FGA apenas 4.214 responderam ao seu matricular a cidade de domicílio

Santo, Amazonas, Paraná, Maranhão, Ceará, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Tocantins, Piauí, Rio de Janeiro e Bahia também possuem alunos matriculados na FGA, porém em menor número.

Dos 307 alunos provenientes do Estado de Goiás 207 estão em cidades consideradas de entorno do DF (Valparaíso, Cidade Ocidental, Novo Gama, Formosa, Águas Lindas de Goiás e Luziânia), enquanto outros 73 tem como cidade de origem a capital Goiânia (51 alunos) e a cidade vizinha a ela, Anápolis (22 alunos). Outros 27 alunos possuem como domicílio de origem diversas cidades dentro do Estado de Goiás. Algumas próximas outras mais distantes, sendo os alunos provenientes de regiões mais distantes os principais responsáveis pelo aumento na procura por moradia em regiões próximas ao *Campus*. O gráfico 4.4 demonstra a distribuição dos alunos da FGA que tem como origem o Estado de Goiás de acordo com a cidade de domicílio.

Gráfico 4.4 - Distribuição dos alunos por origem - Cidades do Estado de Goiás



Fonte: Dados da pesquisa

Conforme Gráfico 4.4, dos alunos nativos do estado de Goiás a maioria absoluta (173 alunos) provém das regiões mais próximas ao *Campus*. Principalmente da cidade de Valparaíso de Goiás localizada a 20 quilômetros do *campus*, do Novo Gama cidade localizada a 13 km do *campus* e da cidade de Luziânia localizada a 41 quilômetros do *Campus*. Essas são as maiores cidades do entorno Sul do DF e estão incluídas como Região de Influência do Distrito Federal e Entorno (RIDE) e também como Região de Influência do *Campus* Gama.

A região de influência do *campus* Gama conforme definido em documento oficial da universidade abrange as regiões administrativas e as cidades goianas citadas na tabela 4.17

que separa os alunos matriculados na Região de Influência do *Campus* Gama (RIC-Gama) por cidade de origem.

O objetivo do documento de criação do *campus* Gama era garantir que a RIC maximizasse o benefício gerado pela universidade, por meio do maior acesso da comunidade à educação superior e a palestras e demais atividades de extensão promovidas pela universidade, de forma a impactar diretamente no nível de desenvolvimento social e econômico da região.

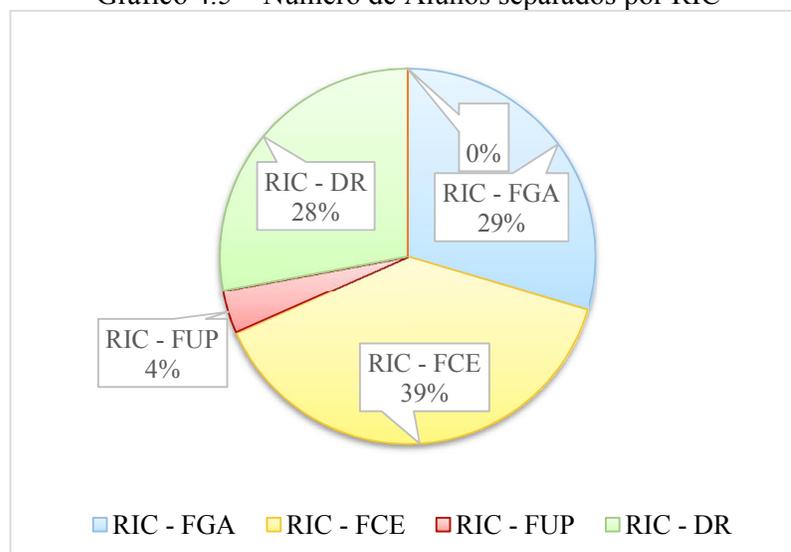
Tabela 4.17 – Total de Alunos matriculados da RIC-Gama

Cidade	Quantidade de Alunos
Gama	676
Santa Maria	182
São Sebastião	37
Paranoá	11
Cristalina	2
Luziânia	66
Valparaíso de Goiás	79
Novo Gama	28
Cidade Ocidental	25
Santo Antônio do Descoberto	1
Unai	2
Total	1.109

Fonte: dados da pesquisa

Por meio dos dados obtidos na pesquisa constatamos que do total de alunos matriculados no *campus* FGA, cerca de 29% deles são provenientes das áreas que efetivamente foram criados para atender ou servir de influência (as cidades citadas na tabela 4.17). Em verdade, ao separarmos os dados obtidos em relação a devida região de influência do *campus* UnB, conforme plano de expansão da Universidade, obtivemos os resultados apresentados no Gráfico 4.5.

Gráfico 4.5 – Número de Alunos separados por RIC



Fonte: Dados da pesquisa

Dos 4.214 alunos matriculados na FGA, 39% deles são provenientes da região definida como área de influência da Faculdade de Ceilândia – FCE. Isso ocorre por que mais de $\frac{1}{4}$ dos alunos da FGA são moradores da região Taguatinga – Ceilândia– Samambaia – Águas Claras cidades que estão incluídas na RIC – FCE e estão entre as mais populosas do Distrito Federal. Juntas essas cidades abrigam cerca de 37% da população residente na capital Federal.

De forma geral, do total de alunos matriculados no *campus* Gama, 29% provem da área definida como RIC-FGA. O *campus* recebe muitos alunos provenientes da RIC Darcy Ribeiro (28%), principalmente das regiões administrativas de Brasília, Guará, Sudoeste e Park Way. As distâncias entre o *campus* da FGA e essas regiões são em média de 35 quilômetros e há a disponibilidade de transporte público interligando o *campus* principalmente com a região administrativa de Brasília (Asa Norte e Sul) o que facilita o acesso.

A distância e a facilidade/dificuldade de acesso também pode ser a razão da pequena parcela de alunos provenientes da RIC-FUP, *campus* mais distante da região do Gama.

4.3 Atividades de Extensão *Campus* Gama

As atividades de extensão²⁷ são a principal forma de promover dentro da comunidade acadêmica a participação da comunidade externa. Por meio das atividades de extensão a UnB

²⁷ Todos os programas/atividades de extensão existentes da FGA estão listados no apêndice A

tenta atingir o seu objetivo de melhorar a realidade social através de ações da comunidade acadêmica, conforme exposto em plano de expansão da instituição. Desde a sua criação, a FGA tem investido em programas de extensão que viabilizem que a comunidade do Gama tenha acesso ao novo *Campus*.

O primeiro programa formal de extensão da FGA foi criado em 2009. Conhecido como “ENGAMA”, o projeto tinha como ideia primordial atrair alunos oriundos da região do entorno do *Campus* Gama para os cursos de engenharia oferecidos ali. O “ENGAMA” visitava as escolas de ensino médio da região explicando sobre o *campus* e também sobre a bonificação de 20% oferecida para os alunos com domicílio na RIC-FGA.

Outro programa que existe desde os primeiros anos de criação do *Campus* é o “Rei da Derivada”. Desenvolvido pelo Professor Ricardo Fragelli, o programa visa o ensino de derivadas para alunos da FGA e foi expandido para várias instituições do Distrito Federal. Atualmente, o programa extrapolou os limites da sala de aula e se transformou em um evento aberto a estudantes de qualquer Instituição.

Além desses dois pioneiros programas, a FGA conta atualmente com diversos projetos de extensão com os mais variados objetivos. A maior parte dos projetos é voltado à área de gestão de resíduos e da descoberta de novas formas de Energia. A professora Maria Ferrari é a responsável pela maioria dos programas existentes na FGA e coordena projetos que possuem como norte orientar a gestão de resíduos na UnB e nas comunidades próximas. Um dos projetos coordenados por essa professora é um observatório de Resíduos, que dá a oportunidade para que os cidadãos participem identificando problemas de resíduos dispostos de maneira irregular.

A professora Josiane Campos é a responsável pelos projetos de extensão relacionados a área de engenharia de energia. Dentre os quatro projetos coordenados por essa professora o de maior destaque é ZEED-Gama, projeto que tem como objetivo promover o zoneamento energético dialogado e tecnológico do Gama. A docente também promove um projeto de clube de ciências com atenção voltada para à iniciação científica e o projeto chamado Pandoras da energia hidro cinéticas do cerrado, voltado para a promoção do interesse dos alunos do ensino médio pelos cursos de engenharia. Esse último tem como um de seus objetivos específicos a modelização, melhoramento e instalação de um protótipo de microturbina hidro cinética.

De forma geral, existem atualmente na FGA 17 programas formais de extensão. Além da promoção de atividades como UnB Idiomas e de palestras e seminários abertos ao público em geral. O quadro 4.1 resume os programas ativos no novo *campus*.

Quadro 4.1 – Programas e projetos de extensão ativos na FGA

Projetos e programas de extensão vigentes na FGA	Quant.	TIPO	Professor Responsável
Área de atuação: Impactos ambientais e geração de resíduos	5	Projeto	Maria Ferrari
Área de atuação: Engenharia de Energia	4	Projeto	Josiane Campos
Área de atuação: Ecogama - Energia, Educação e sustentabilidade 2015/2017	2	Projeto	Paula Meyer Soares
Formação de rede colaborativa entre alunos, egressos e professores do curso de Engenharia de Energia e profissionais do setor energético.	1	Projeto	Luciano Goncalves Noletto
Biogama - Reciclagem de óleo de fritura ou residual e conscientização ambiental a partir de coleta seletiva na comunidade do Gama – DF	1	Programa	Patrícia Regina Sobral Braga/Grace Ferreira
Incentivo a Engenharia no Ensino Médio com o uso de processador Arduino	1	Projeto	Luís Filomeno de Jesus Fernandes
Atividades lúdicas no ensino da matemática.	1	Projeto	Tais Calliero Tognetti
Elas na engenharia	1	Projeto	Rudi Henri Van Els
Análise dos requisitos necessários para a certificação da Faculdade UnB do Gama com o selo Procel de edificações eficientes.	1	Projeto	Loana Nunes Velasco

Fonte: dados da pesquisa

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da presente dissertação foi verificar se o processo de expansão territorial universitária instituído pelo programa Reuni, gerou impactos positivos sobre as comunidades abrangidas por essa expansão. Em busca desse objetivo, recolhemos dados com o fim de avaliar a estratégia de crescimento da Universidade de Brasília durante o período 2008-2016. Utilizamos como moldura acadêmica e conceitual o processo de adensamento vertical e/ou horizontal realizado por grandes corporações adequando alguns pontos à estrutura universitária. Ao final, comparamos o adensamento do *Campus* original, representado nesse estudo pela faculdade de tecnologia com a política de construção de novos *campi* situados em regiões administrativas mais distantes do *campus* sede.

Os dados recolhidos demonstram que a universidade de Brasília promoveu durante os anos de análise, uma estratégia de crescimento horizontal. Entretanto, a análise dos dados revelou também o adensamento do *campus* sede da UnB, o que é compatível com uma estratégia de crescimento vertical. Verifica-se então que nos anos avaliados a UnB adotou uma estratégia de crescimento mista utilizando preceitos da expansão horizontal e vertical das corporações, mas dando o seu toque especial ao processo.

A preferência pelo crescimento vertical com o aumento de vagas ofertadas pela FT se justifica principalmente pela economia de custos de transação, além da economia com a construção de novos prédios. Com essa forma de expansão de vagas, a Universidade de Brasília se aproveita de uma estrutura física e processual já existente com o objetivo de cumprir uma das principais metas do REUNI, a expansão do número de vagas. Essa estratégia pode ser observada claramente com o início da oferta de cursos noturnos na FT, além da criação de novos cursos com a utilização dos mesmos professores e técnicos administrativos já existentes na faculdade.

A literatura destaca ainda a maior facilidade de se tomar decisões em empresas verticalmente integradas, o que se confirma no fato de que apesar da expansão no número de alunos matriculados a FT continua com o mesmo número de departamentos e ainda é regida por uma só diretoria. Além do mais, esse tipo de crescimento possibilita uma redução nos custos, visto que mais alunos serão ensinados com a mesma quantidade de recursos disponíveis. Como verificado no Gráfico 4.3 o valor do custo por aluno cai de 23,91 em 2011 para 8,42 em 2012, após a plena expansão no número de vagas.

Já a teoria de crescimento horizontal nos diz que um crescimento horizontal indica uma expansão para áreas onde não havia construções, seria o crescimento de empresas do mesmo ramo, mas em áreas geográficas menos concentradas. Esse conceito é similar ao

processo de interiorização proposto pelo Plano Nacional da Educação (PNE) e pelo programa REUNI. A UnB abraçou essa estratégia de expansão ao construir os novos *campi* de Ceilândia, Gama e Planaltina.

Com essa estratégia a Universidade de Brasília conseguiu expandir o seu nome para as cidades do Distrito Federal, aumentando a sua influência na região e gerando impactos econômicos em outras regiões administrativas. Essa estratégia de crescimento encontrou força em diversos estudos citados no capítulo 01, que retratam o impacto de uma universidade na área ao seu redor. Tendo em vista esses estudos uma universidade que se expande para outras áreas consegue levar consigo um grau de desenvolvimento e de movimentação econômica que não aconteceria caso não houvesse esse novo *campus*. Esse fato é observado com a construção do *Campus* Gama que conforme dados coletados passa a atrair um total de 2.999 alunos todos os dias para a região do *campus*, alunos que iriam para outras localidades caso não houvesse o *campus*.

Quanto à avaliação da universidade como polo de desenvolvimento local/regional ainda é cedo para verificarmos o pleno funcionamento dessa rede de desenvolvimento. Entretanto, a Universidade de Brasília já vem colhendo alguns frutos quanto a esse quesito, principalmente em relação aos programas de extensão que estão em funcionamento na universidade e têm atraído pessoas da comunidade para a discussão de assuntos de relevância local. Citamos principalmente o programa observatório de resíduos que tem obtido uma grande participação popular.

Além do fluxo constante de pessoas, a construção do novo *campus* atraiu atividades comerciais principalmente as relacionadas à alimentação e ao comércio de bens e serviços escolares (venda de material escolar e serviços de xerox). Ademais, a quantidade de alunos provenientes de cidades mais distantes, principalmente de outros estados fora DF e de cidades do entorno, aumentam a procura por moradia em áreas próximas ao *campus*. No caso específico do *campus* Gama houve um aumento na procura por habitações próximas a região do *campus*, além do aumento na oferta de atividades de lazer em horários pós-aula.

Os dados apresentados indicaram que a maior parte dos alunos matriculados na Faculdade do Gama em números absolutos tem como cidade de domicílio a região administrativa do Gama, indicando um grau de sucesso na ideia de universidade como forma de desenvolvimento social e econômico da população regional.

Entretanto, verificamos também que apesar do estudo realizado pela universidade de Brasília para a construção da região de influência de cada *Campus*, na realidade as projeções não se confirmaram e a maioria dos alunos do *campus* Gama são provenientes do que seria a

RIC do *campus* Ceilândia, sendo que do total de alunos matriculados na FGA apenas 29% é da região de influência do *campus* projetada.

Essa grande presença de alunos das maiores cidades do DF no *Campus* Gama está de acordo com estudos apresentados no capítulo 01 que dizem que quando há um *campus* inserido em uma área menor dentro de uma grande área administrativa, o novo polo de educação será capaz de levar para a cidade menor, um fluxo de pessoas que não iriam caso não houvesse a instituição de ensino. Entretanto esse fluxo não garante a permanência das pessoas no local, o que variará de acordo com o potencial de retenção existente em cada cidade.

Os dados também demonstram um sucesso na política de expansão de vagas prevista pelo programa REUNI tanto no novo *campus* quanto no *campus* Darcy Ribeiro, conforme dados da FT. No entanto não garantem o sucesso da política de expansão da UnB criada com o objetivo de garantir que a o novo *Campus* tenha influência sobre a região ao seu redor. De fato, podemos perceber que o que ocorre é uma migração dos alunos das maiores cidades do DF para o *campus* do Gama.

Além disso, enfatizamos a escassez de informações sobre a gestão econômica da universidade que muitas vezes é apresentada de forma consolidada, impedido a análise por *campus* de forma mais detalhada. Acreditamos que as informações aqui apresentadas serão úteis para a elaboração de políticas públicas com o objetivo de criação de novos *campi*, tendo em vista o sucesso obtido por essa política para a expansão de vagas no ensino superior público brasileiro.

Recomendamos ainda a adoção de políticas capazes de atrair alunos das referidas áreas de influência do *Campus* para a devida RIC de forma a maximizar o alcance dos novos *campi* da universidade sobre as áreas que foram criados para atuar, contribuindo de forma mais efetiva para o desenvolvimento social e econômico da região do *Campus*. Integrando as atividades do *Campus* Gama com o crescimento e o desenvolvimento local, principalmente no que diz respeito a qualificação e a produção de pesquisas e atividades de extensão sintonizadas com as necessidades da região em questão.

Ressaltamos ainda a importância da realização de outros estudos sobre a construção de novos *campi*, principalmente no que se refere a gestão econômica e estratégica das novas unidades. Que por serem estruturas novas e distintas apresentam inúmeros desafios que podem ser resolvidos por meio de um estudo mais aprofundado.

Uma investigação interessante e que contribuiria como forma de complementação a esse trabalho seria em relação ao poder de empregabilidade dos novos *Campi* da Universidade

de Brasília, traçando um perfil de seus funcionários de forma a verificar os efeitos causados por esses trabalhadores na região ao seu redor.

No mais, verificamos que faltam pesquisas empíricas com o objetivo de calcular e apresentar os valores econômicos dos novos *campi* para a sociedade. Verifica-se que é necessário garantir que as pessoas reconheçam o valor que uma universidade é capaz de gerar para a região ao seu redor de forma a garantir a permanência e o crescimento destas instituições.

REFERÊNCIAS

- ALTBACH, P. **Private higher education: a global revolution**. Boston: Center for International Higher Education, 2005. Disponível em: <<https://www.sensepublishers.com/media/787-private-higher-educationa.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2016.
- ANDRADE, C. Y. Acesso ao ensino superior no Brasil: equidade e desigualdade social. **Ensino Superior Unicamp**, Campinas, ano 3, n. 6, jul. 2012. p 18-27. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/acesso-ao-ensino-superior-no-brasil-equidade-e-desigualdade-social>>. Acesso em: 16 jul 2016.
- ANTONELLI, C. J. The new economics of the university: a knowledge governance approach. **The Journal of Technology Transfer**, Volume 33, Issue 1, Fevereiro 2008. p 1–22. Disponível em: <<http://link.springer.com/article/10.1007/s10961-007-9064-9>>. Acesso: em 22 jul 2016.
- APPLESEED. **Engines of economic Growth: the economic impact of Boston’s eight Research Universities on the metropolitan Boston area**. 2003. Disponível em: <http://www.nacubo.org/Documents/business_topics/Boston_summary.pdf>. Acesso em 01 fev 2017.
- BOAVENTURA, E.M. O contexto histórico nacional da educação superior baiana. **A construção da universidade baiana: objetivos, missões e afra descendência**. Salvador: EDUFBA, 2009 p. 79-108. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ufba/109/1/A%20construcao%20da%20universidade%20baiana.pdf>>. Acesso em: 12 jul 2016.
- BONDUKI, N. O modelo de desenvolvimento urbano de São Paulo precisa ser revertido. **Estudos avançados**, São Paulo: USP, 2011 p.23-36. Disponível em: <<http://www.periodicos.usp.br/index.php/eav/article/viewFile/10596/12338>>. Acesso em: 25 jul 2016.
- BORGES, Carlos Henrique Leite. A universidade pública na economia local: os impactos financeiros da UESC nos municípios de Ilhéus e Itabuna. **Conjuntura e planejamento**, Salvador: SEI, n.119, Abril. 2004. p.27-31. Disponível em: <http://www.uesc.br/dcec/a_universidade_publica_na_economia_local.pdf> . Acesso em: 22 jul 2016.
- BRAGHINI, K.M.Z. A história dos estudantes “excedentes” nos anos 1960: a superlotação das universidades e um “torvelinho de situações improvisadas”. **Educar em Revista**, Curitiba: UFPR, n. 51, jan./mar 2014. p. 123-144. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/35827>>. Acesso em: 12 jul 2016.
- BRAGA, L. P. V. REUNI ou DESUNI? Globo online, São Paulo, junho 2007. Disponível em: <<http://movebr.wikidot.com/reuni:artigos:reuni-ou-desuni>>. Acesso em: 22 jul 2016.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.
- _____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 dez. 1961, p. 11429
- _____. LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

_____. LEI Nº 10.172 , de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. LEI Nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jan. 2005.

_____. LEI Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF 29 dez. 2008.

_____. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1.

_____. LEI Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jun 2014.

_____. DECRETO N.º 6.283 de 25 de janeiro de 1934. Cria a Universidade de São Paulo e dá outras providências. Secretaria de Estado da Educação e da Saúde Pública, São Paulo, 1934.

_____. 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 abril 2007.

BRITO , M. I. L. **Implementação do reuni na UnB (2008 – 2011):** Limites na ampliação de vagas e redução da evasão. BRASÍLIA: UNB, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/16261>>. Acesso em: 19 jul 2016.

CAIADO, M.C.S. Estruturação Intra-Urbana na região do Distrito Federal e entorno: a mobilidade e a segregação socioespacial da população. **Revista Brasileira de Estudos de População**, São Paulo, v. 22, n. 1, jan./jun 2005. p. 55-88 . Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/rev_inf/vol22_n1_2005/vol22_n1_2005_5artigo_p55a88.pdf> acesso em: 14 jul. 2016.

CAMARGOS, M.A; DIAS, A.T. Estratégia, Administração Estratégica e Estratégia Corporativa: Uma Síntese Teórica. **Caderno de Pesquisas em Administração**, v. 10, nº 1, São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://www.regeusp.com.br/arquivos/v10n1art3.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

CAIXETA, N. Educação. In: LAMOUNIER, B.; FIGUEIREDO, R. (Org.). **A Era FHC: um balanço**. São Paulo: Cultura, 2002.

CASALI, G. F. R.; SILVA, O. M.; CARVALHO, F. M. A. Sistema regional de inovação: estudo das regiões brasileiras. **Revista de economia contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 515-550, Dezembro 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rec/v14n3/a04v14n3.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2016

CARVALHO, C.A. O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 979-1000, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a16v2796.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2016

CAVALCANTE, J. F. **Educação Superior: conceitos, definições e classificações**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/me000095.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2016

CORBUCCI, P.R. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da dessorção do Estado ao projeto de reforma. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 677-701, out. 2004. <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302004000300003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 16 jul. 2016

CUNHA, M. C. O ensino superior no Brasil: algumas tendências e alguns problemas. **Revista da FAGED**, Salvador, n° 3, p. 95-121, 1999. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/viewFile/2922/2089>>. Acesso em: 16 jul. 2016

CUNHA, L. A. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, MENDES (org.) e outros. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. Disponível em: <http://www.densf.xpg.com.br/ensino_superior_e_universidade_no_brasil.doc>. Acesso em 17 de julho de 2016.

DURHAM, E. Educação superior, pública e privada (1808 – 2000). In: SCHWARTMAN, Simon & BROCK, Colin. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2003. Disponível em: <<http://www.schwarRIBEIROtzman.org.br/simon/desafios/7superior.pdf>>

FÁVERO, M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/download/7609/5423>>. Acesso em: 20 jul 2016.

FERNANDES, A.M. **A construção da ciência no Brasil e a SBPC**. Brasília: UnB, 2000, 2º Edição.

FERNANDES, R. G.T. Impactos locais e regionais da Universidade do Porto. Dissertação de mestrado. Faculdade de economia da universidade do porto. 2011. Disponível em: <<repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/7560>>. Acesso em 31 jan 2017

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (FUB). Plano orientador. Brasília: UnB, 1962. Disponível em: http://www.dpo.unb.br/documentos/Relatorios_antigos/PDE_UnB_Plano_Orientador_UnB_1962.pdf. Acesso em: 22 jul 2016.

_____. Plano de desenvolvimento institucional 2002-2006. Brasília: UnB, 2005. Disponível em: <http://www.dpo.unb.br/documentos/PDI/PDI_FUB-2002-2006.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2016.

_____. Plano de Expansão da UnB: *Campus* UnB-Gama e *Campus* UnB Ceilândia/Taguatinga. Brasília: FUB, 2005a. Disponível em: <<http://www.lauromorhy.com.br/download/TVRFMg>>. Acesso em: 23 jul de 2016.

_____. Plano de Expansão da UnB: *Campus* UnB-Gama e *Campus* UnB Ceilândia/Taguatinga. Centro de Planejamento Oscar Niemeyer (CEPLAN). Brasília: UnB, 2005b. Disponível em: <<http://www.unb.br/noticias/especiais/imagens/expansao.pdf>>. Acesso em: 23 julho 2016.

_____. Expansão da UnB - REUNI. Brasília: UnB, 2008. Disponível em: <<http://www.unb.br/administracao/decanatos/deg/expansao.php>>. Acesso em: 20 jun 2016

_____. Plano de reestruturação e expansão da Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2008a. Disponível em: <http://www.unb.br/administracao/decanatos/deg/downloads/reuni/Diretrizes_Gerais_Apresentacao_CEPE.pdf>. Acesso 23 jul 2016.

_____. Estatuto e Regimento Geral. Reedição de setembro de 2011. Brasília: UnB, 2011. Disponível em: <http://www.unb.br/unb/transparencia/downloads/regimento_estatuto_unb.pdf> acesso em: 02 ago. 2016.

_____. Linha do tempo. UnB 50 anos. Brasília: UnB, 2012. Disponível em: <<http://www.unb50anos.com.br/index.php/linha>> acesso em: 26 jun. 2016

_____. Relatório de gestão – exercício 2015. Brasília: UnB, 2015. Disponível em: <http://www.dpo.unb.br/documentos/Relatorio_Gestao_2014.pdf>. Acesso em: 26 jul 2016.

_____. NOVO Anuário Estatístico da UnB 2015-Período: 2010 a 2014. Brasília: UNB, 2015. Disponível em: <http://www.dpo.unb.br/documentos/anuario/Anuarioparcial_2015.pdf>. Acesso em 02 ago. 2016.

_____. Faculdade do Gama. Histórico da FGA. Brasília: UnB, 2016. Disponível em: <<http://fga.unb.br/guia-fga/historia>>. Acesso em: 23 jul 2016.

FULGÊNCIO, Paulo César. Glossário – Vade Mecum. Rio de Janeiro: MAUAD, 2007. 681 p.

GLASSON, J. The Widening Local and Regional Development Impacts of the Modern Universities – a Tale of Two Cities (and North-South Perspectives). **Local Economy**, 2003, V. 18, Nº 1, pp. 21-37. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1080/0269094032000073799>>. Acesso em: 01 fev 2017

HUMPHREYS, J. The Economic Impact of University System of Georgia Institutions on Their Regional Economies in Fiscal Year 2004. Georgia's Intellectual Capital Partnership Program (ICAPP). 2005. Disponível em: <http://www.usg.edu/assets/economic_development/documents/USG_Impact_20152.pdf>. Acesso em 02 fev 2017.

JERONYMO FILHO, M. **A dinâmica das cidades**. São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://espacourbanotocolando.blogspot.com.br/2010/04/dinamica-das-cidades.html>>

KOTLER, P. **Administração de marketing**: análise, planejamento, implementação e controle. São Paulo: Atlas, 1998, 4 ed.

LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. L. N; CATANI, A. M.. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 7-36, Mar. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 21 jul. 2016.

LIMA, K; PEREIRA, L. D. Contra Reforma da Educação Superior e Formação Profissional em Serviço Social. **Sociedade em Debate**, Pelotas, 15(1): 31-50, jan.-jun./2009. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rsd/article/view/358/315>>. Acesso em

LOPES, R. P. M. Avaliação do impacto financeiro da universidade pública na economia municipal: o caso de Vitória da Conquista. **Conjuntura e Planejamento**, Salvador, n. 71, p. 15-21, abr. 2000. Disponível em: <[MADEIRA, U. P. C. Algumas tendências atuais na evolução do ensino superior brasileiro. In: **A UNIVERSIDADE brasileira nos anos 80**. Fortaleza: Imprensa Universitária da UFC, 1981. \(Coleção Documentos Universitários, n° 12\). Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/viewFile/2922/2089>. Acesso em: 25 Jul. 2016.](https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiZhLL_0cPOAhVCjpAKHUJpD_YQFggsMAI&url=https%3A%2F%2Fepositorio.ufba.br%2Ffri%2Fbitstream%2Ffri%2F17259%2F1%2FROBERTO%2520PAULO%2520MACHADO%2520LOPES%25201.pdf&usg=AFQjCNHiNxuECMGUHmW2UtPxDZdwT1VhhA.>. Acesso em 26 jul. 2016.</p>
</div>
<div data-bbox=)

MARTINS, A.C.P. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirurgica Brasileira**, São Paulo, vol.17, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-86502002000900001>. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a02>. Acesso em 6 jul. 2016.

MEDEIROS, L. G. M. Reuni: uma nova regulação para a expansão da educação superior pública ou um maior controle das universidades federais? In: **Reunião Anual da ANPED**, Porto de Galinhas, 35, 2012. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/35/GT11-2177_int.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2016.

MEIRELLES, D. S; PINTO, L. F. G. A formação da grande empresa industrial brasileira: um estudo do processo de crescimento do grupo j. macêdo sob a ótica da teoria da firma. **Contextus:Revista Contemporânea de Economia e Gestão**. Fortaleza, Vol.4, Nº 1, jan./jun/2006 P. 29-40. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/index.php/contextus/article/view/588/570>>. Acesso em 23 jul. 2016.

MELO, L. V. S. **A democratização do acesso à educação superior pública no Distrito Federal – Universidade de Brasília/Faculdade UnB Planaltina**. Universidade de Brasília. 2009. 179 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília DF, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/4094>>. Acesso em: 9 jul 2016.

_____;LIMA, M. A. B. Contradições no processo de expansão da universidade pública no Brasil: o caso da Universidade de Brasília. **XXVIII CONGRESSO ALAS – RECIFE**. PERNAMBUCO, 2011. Disponível em: <<http://www.alas2011recife.com>>. Acesso em: 21 jul 2016.

_____. **A concepção e a implantação de novos campi da UnB no DF e seus efeitos sobre a democratização do acesso**. 2013. 315 f., il. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/15050>. Acesso em: 09 jul 2016

MINA, R.V; RAMOS, P. S; REZENDE, M. L. **Estudo dos impactos econômicos da expansão da Universidade Federal de Alfenas no município de Alfenas**, Minas Gerais.

Minas Gerais: Universidade Federal de Alfenas, 2004. Disponível em: <<http://web.cedeplar.ufmg.br/cedeplar/seminarios/ecn/ecn-mineira/2012/arquivos/Estudo%20dos%20impactos%20econ%C3%B4micos%20da%20expans%C3%A3o.pdf>>. Acesso em 11 jul 2016.

MOITA, F. M.G. D C; ANDRADE, F. C. B. Ensino-pesquisa-extensão: Um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, João Pessoa, v. 14 n. 41, 2009. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a06.pdf>. Acesso em: 9 jul 2016.

MONTELLA, M. Economia, administração contemporânea e engenharia de produção: um estudo de firma. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2006.

NASCIMENTO, F. S; HELAL, D. H. Expansão e Interiorização das Universidades Federais: Uma análise do processo de implementação do *campus* do litoral norte da Universidade Federal da Paraíba. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 45-67, jan. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2015v8n1p45/28693>>. Acesso em: 11 jul 2016.

NIEDERAUER, M. Professor desenvolve método que melhora desempenho dos alunos em Cálculo 1. Brasília: **Correio Brasiliense**, 10 Dezembro 2015. Disponível em: <http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_ensinosuperior/2015/12/10/ensino_ensinosuperior_interna,510086/professor-desenvolve-metodo-que-melhora-desempenho-dos-alunos-em-calcul.html> . Acesso em: 06 ago. 2016.

OLIVEIRA JUNIOR, A. A Universidade como pólo de desenvolvimento Local/Regional. I **Simpósio Mineiro de Geografia**, Minas Gerais, 2014. Disponível em: <<http://www.unifal-mg.edu.br/simgeo/system/files/anexos/Antonio%20de%20Oliveira%20Jr.pdf>>. Acesso em: 17 jul 2016.

PRIETO, E; COLESANTI, M. **Campus Glória: os impactos socioambientais da expansão da Universidade Federal de Uberlândia**. Universidade Federal de Uberlândia, 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/sociedadennatureza/article/view/17663>>. Acesso em: 09 jul 2016.

PROENÇA, É. R. **Concentração, integração horizontal e vertical das usinas canavieiras**. 2012. 126 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/106157>>. Acesso em: 17 jul 2016.

PORTER, M. E. **Estratégia competitiva: técnicas para análise de indústrias e da concorrência**. 2 ed. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier, 2005.

PWC – Price Water House Coopers LPP. “**Regional Economic Benefits Study**”, University of Waterloo, 2001.

RISTOFF, D. I Educação superior no Brasil: 10 anos pós LDB: da expansão à privatização. In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M. (Org.). **Educação superior no Brasil: 10 anos pós LDB**. Brasília: INEP, 2008. p. 39-50. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/684>>. Acesso em: 19 jul 2016.

RIBEIRO, Darcy. **UnB: invenção e descaminho**. Rio de Janeiro: Avenir, 1978. 139 p. (Coleção Depoimentos).

RIBEIRO, M.L.S. Reengenharia História da educação brasileira: a organização escolar. **Coleção Memória da educação**. São Paulo: Autores Associados, 2001. 207 p.

ROLIM, C.; SERRA, M.. Instituições de Ensino Superior e Desenvolvimento Regional: O Caso da Região Norte do Paraná. **Revista de Economia**, Paraná, v. 35, n. 3 (ano 33), p. 87-102, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/economia/article/viewFile/16710/11109>>. Acesso em: 18 jul 2016.

SALLEY, C. D. e colaboradores. A Review of Economic Multipliers for Post-Secondary Institutions with Selected Models Applied to Georgia. **Office of Institutional Planning Georgia State University**. Atlanta, 1976. Disponível em: <<http://eric.ed.gov/?id=ED135320>>. Acesso em: 09 jul 2016.

SAMPAIO, Helena. O ensino superior no Brasil: o setor privado. São Paulo, Fapesp/Hucitec, 2000. 408 páginas.

_____. O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. **Revista Ensino Superior Unicamp**. São Paulo, 2011.p. 28-43 Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed04_outubro2011/05_ARTIGO_PRINCIPAL.pdf>. Acesso em: 15 jul 2016.

SANTOS, A. P. D.; CERQUEIRA, E.D. ENSINO SUPERIOR: trajetória histórica e políticas recentes. **IX colóquio Internacional sobre gestão universitária na América do Sul**. Florianópolis, 2009. Disponível em <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/35836/Ensino%20Superior%20trajetoria%20historica%20e%20politicass%20recentes.pdf?sequence=1>>. Acesso em 21 jul 2016.

SIEGFRIED ,J; J., SANDERSON ,A. R.; MCHENRY, P . The economic impact of colleges and universities. Nashville, 2006. Disponível em: <<http://as.vanderbilt.edu/econ/wparchive/workpaper/vu06-w12.pdf>>. Acesso em: 15 jul 2016.

SOBRAL, F. A. F. Educação para a competitividade ou para a cidadania social? **São Paulo Perspectivas**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 03-11, Mar. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000100002&script=sci_abstract>. Acesso em 15 julho 2016.

SOUSA, J. V. Restrição do público e estímulo à iniciativa privada: tendência histórica no ensino superior brasileiro. In M. A. Silva, & R. B. Silva (Orgs.), **A ideia de universidade** (p. 139-178). Brasília, DF: Líber Livro, 2006.

SOUSA, J. V. Aumento de vagas ociosas na educação superior brasileira (2003-2008): redução do poder indutor da expansão via setor privado? In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, Caxambu, Minas Gerais, 32, 2010. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/AUMENTODEVAGAS.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2016. Acesso em: 15 jul 2016.

STEINACKER, A. The Economic Effect of Urban Colleges on their Surrounding Communities. **Urban Studies**, V. 42, No 7, pp. 1161-1175, 2005. Disponível em: <<http://www.uky.edu/ie/sites/www.uky.edu.ie/files/uploads/Urban%20Studies%20-%20University%20Impact.pdf>>. Acesso em 02 fev 2017

TRICHES, D.; FEDRIZZI, G.; CALDART, W. L. **Análise dos impactos da Universidade de Caxias do Sul sobre as economias local e regional, decorrente dos gastos acadêmicos**

dos estudantes: 1990 a 2002. Rio grande do sul, 2003. Disponível em: https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/IPES_TD_002_DEZ_03.pdf. Acesso em: 19 jul 2016.

UNIVERSIA. **Índice de evasão do Ensino Superior do Brasil é de cerca de 21%; inscreva-se no seminário.** Brasília, 2015. Disponível em: <http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2015/10/06/1132040/indice-evasao-ensino-superior-brasil-cerca-21-inscreva-seminario.html>. Acesso em 16 jul 2016.

VELLOSO, J. Acesso à universidade: novas perspectivas de democratização? In: CUNHA, C.; SILVA, M. A.; SOUSA, J. V. (Org.). **Políticas públicas de educação na América Latina: lições aprendidas e desafios.** São Paulo: Autores Associados, 2011 462p.

VIAN, C. E. F. **Agroindústria canavieira: estratégias competitivas e modernização.** Campinas: Átomo&Alínea, 2003. 216 p.

VILLAR, J. L; CASTIONI, R. (Org.). **Diálogos entre Anísio e Darcy: o projeto da UnB e a educação brasileira.** Brasília: Verbena, 2012. 248 p.

WRIGHT, P; KROLL, J; PARNELL, J. **Administração estratégica.** São Paulo: Atlas, 2009.

YSERTE, G.R; RIVERA, G M.T.The impact of the university upon local economy: three methods to estimate demand-side effects. **Ann RegSci** p.44: 39. S/L: Springer-Verlag, 2008. Disponível em: <[Http://link.springer.com/article/10.1007/s00168-008-0243-x](http://link.springer.com/article/10.1007/s00168-008-0243-x)>. Acesso em: 26 jul 2016.

APÊNDICE A**Tabelas e Quadros elaborados durante a pesquisa**

APÊNDICE A

Apresentamos aqui as tabelas elaboradas durante a pesquisa, mas não relacionadas no corpo do texto.

Tabela A.1 – Alunos ingressantes ano a ano FGA x FT

Ano	FGA	FT
2008	238	ND
2009	487	571
2010	602	731
2011	538	759
2012	532	732
2013	602	739
2014	596	800
2015	592	797
2016	620	ND

Tabela A.2 – Demanda por vaga FGA x FT

ANO	FGA	FT
2010	5,56	8,52
2012	5,05	9,65
2013	6,43	12,62
2015	3,28	6,06

Tabela A.3– Cidade de Origem dos alunos FGA

CIDADE	ALUNOS
Abadiânia (GO)	1
Águas Claras (DF)	1
Águas Claras Norte	100
Águas Claras Sul	130
Águas Lindas de Goiás (GO)	4
Anápolis (GO)	22
Angical (BA)	1
Aparecida de Goiânia (GO)	2
Araguari (MG)	1
Araxá (MG)	1
Areal	37
Arniqueiras	40
Asa Norte	161
Asa Sul	170
Bady Bassitt (SP)	1
Baixa Grande (BA)	1

BambuÍ (MG)	1
Barra (BA)	1
Barra do Corda (MA)	1
Barreiras (BA)	2
Belém (PA)	1
Belo Horizonte (MG)	1
Brasília Centro	3
Brasília Não Informado	236
Brasília Zona Cívico Administrativa	1
Brazlândia (DF)	22
Brumadinho (MG)	1
Caçapava (SP)	1
Caldas Novas (GO)	1
Campo Grande (MS)	1
<i>Campus</i> Universitário Darcy Ribeiro	8
Candangolândia (DF)	29
Cascavel (PR)	1
Catalão (GO)	3
Ceilândia	1
Ceilândia Norte (DF)	113
Ceilândia Sul (DF)	117
Cidade Ocidental (GO)	25
Coronel Fabriciano (MG)	1
Correntina (BA)	1
Cristalina (GO)	2
Cruzeiro	2
Cruzeiro Novo (DF)	38
Cruzeiro Velho (DF)	11
Cuiabá (MT)	2
Curitiba (PR)	1
Feira de Santana (BA)	2
Formosa (GO)	5
Fortaleza (CE)	1
Goianésia (GO)	1
Goiânia (GO)	51
Goiás Não Informado	3

Goiatuba (GO)	1
Granja do Torto	1
Guará	2
Guará I (DF)	62
Guará II (DF)	131
Ibiá (MG)	1
Ibiporã (PR)	1
Indaiatuba (SP)	2
Ipatinga (MG)	1
Itapeva (SP)	1
Itapoã I (DF)	3
Jaboticabal (SP)	1
Jardim Botânico	47
Jardins Mangueiral	18
Juiz de Fora (MG)	1
Lucas do Rio Verde (MT)	1
Lúcio Costa	10
Luís Eduardo Magalhães (BA)	1
Luziânia (GO)	66
Manaus (AM)	1
Matão (SP)	1
Minaçu (GO)	2
Mutuípe (BA)	1
Novo Gama (GO)	28
Núcleo Bandeirante (DF)	48
Octogonal	28
Ourinhos (SP)	1
Ouro Preto (MG)	1
Padre Bernardo (GO)	1
Paracatu (MG)	2
Paranoá (DF)	11
Patos de Minas (MG)	2
Pedro Leopoldo (MG)	1
Piçarra - Brasília?? (PA)	1
Pires do Rio (GO)	1
Planaltina (DF)	28

Planaltina de Goiás (GO)	1
Poços de Caldas (MG)	1
Ponte Alta (Gama)	10
Porto Nacional (TO)	2
Recanto das Emas (DF)	94
Riacho Fundo I (DF)	70
Riacho Fundo II (DF)	41
Ribeirão Preto (SP)	1
Rio Branco (MT)	1
Rio Claro (SP)	1
Rio de Janeiro (RJ)	3
Rio Verde (GO)	3
Rondonópolis (MT)	1
Salvador (BA)	2
Samambaia Norte	89
Samambaia Sul	68
Santa Maria (DF)	182
Santa Tereza (ES)	1
Santo Antônio de Goiás (GO)	1
Santo Antônio do Descoberto (GO)	1
São Domingos (GO)	1
São Félix do Coribe (BA)	1
São Luís (MA)	1
São Paulo (SP)	5
São Sebastião (DF)	19
Senador Canedo	1
Setor Central (Gama)	122
Setor de Habitações Individuais Norte (DF)	37
Setor de Habitações Individuais Sul (DF)	48
Setor de Mansões do Lago Norte (DF)	2
Setor de Mansões Dom Bosco	3
Setor de Mansões Park Way (DF)	103
Setor Habitacional Samambaia (Taguatinga)	8
Setor Habitacional Vicente Pires (DF)	70
Setor Industrial Gama	113
Setor Leste (Gama)	206

Setor Norte (Gama)	44
Setor Oeste (Gama)	99
Setor Sul (Gama)	82
Sinop (MT)	1
SMU (DF)	5
Sobradinho (DF)	68
Sudoeste (DF)	75
Taquari (Lago Norte)	4
Taguatinga (DF)	25
Taguatinga Centro	14
Taguatinga Norte	359
Taguatinga Sul	141
Teresina (PI)	3
Timon (MA)	1
Três Corações (MG)	1
Trindade (GO)	1
Uberaba (MG)	2
Uberlândia (MG)	3
Unai (MG)	2
Urucuia (MG)	1
Valparaíso de Goiás (GO)	79
Vila Estrutural (DF)	2
Vila Planalto	10
Vila Telebrasilândia e Varjão	2
Zona Industrial (Brasília - Guará)	4

Tabela A.4 – Distribuição de alunos residentes no Gama por Setor

RA II - GAMA	Quant.	%
Setor Leste (Gama)	206	30%
Setor Central (Gama)	122	18%
Setor Industrial Gama	113	17%
Setor Oeste (Gama)	99	15%
Setor Sul (Gama)	82	12%
Setor Norte (Gama)	44	7%
Ponte Alta (Gama)	10	1%
Total	676	100%

A.5 Quadro com todos os programas de extensão atualmente ativos no *campus* Gama.

PROJETOS E PROGRAMAS DE EXTENSÃO VIGENTES EM 2017	TIPO	PROFESSOR RESPONSÁVEL
Integração da comunidade acadêmica para gestão de resíduos na UnB	Projeto	Maria Vitoria Duarte Ferrari
MACARIA – Macaúba e engenharia: Produção de óleo de polpa e amêndoas de macaúba E gaseificação de resíduos de biomassa	Projeto	Maria Vitoria Duarte
Integração da comunidade acadêmica para gestão de resíduos na UnB	Projeto	Maria Vitoria Duarte
Observatório de Resíduos	Projeto	Maria Vitoria Duarte
Vídeo aulas e simuladores informatizados no ensino sobre Impactos ambientais e responsabilidade compartilhada	Projeto	Maria Vitoria Duarte
Zoneamento Energético Dialogado e Tecnológico no Gama (ZEED-GAMA)	Projeto	Josiane do Socorro Campos
Clube de Ciências: definição voltada à iniciação científica	Projeto	Josiane do Socorro Campos
Pandoras da energia hidro cinéticas do cerrado	Projeto	Josiane do Socorro Campos
Sistemas de geração e autoconsumo de energia fotovoltaica para produtor familiar no Tocantins	Projeto	Josiane do Socorro Campos
Biogama - Reciclagem de óleo de fritura e conscientização ambiental a partir de coleta seletiva na comunidade do Gama - DF	Programa	Patrícia Regina Sobral Braga
BIOGAMA - Reciclagem de Óleo Residual a partir de Coleta Seletiva na Comunidade do Gama – DF	Projeto	Grace Ferreira
Projeto Cata-vento	Projeto	Paula Meyer Soares
ECOGAMA: energia, educação e sustentabilidade 2015/2017	Projeto	Paula Meyer Soares
Atividades lúdicas no ensino da matemática	Projeto	Tais Calliero Tognetti
Incentivo a Engenharia no Ensino Médio com o uso de processador Arduino	Projeto	Luís Filomeno Fernandes
Elas na engenharia	Projeto	Rudi Henri Van Els
Análise dos requisitos necessários para a certificação da faculdade UnB gama com o selo Procel de edificações eficientes.	Projeto	Loana Nunes Velasco
Formação de rede colaborativa entre alunos, egressos e professores do curso de Engenharia de Energia e profissionais do setor energético.	Projeto	Luciano Goncalves Noletto
UnB Idiomas - Inglês, Francês, Espanhol, Alemão e Chinês	Programa	Vários Responsáveis

ANEXO A

Informações financeiras recolhidas do Tesouro Gerencial

ANEXO A

Informações financeiras recebidas por e-mail. As informações foram retiradas tesouro Gerencial e apresentam dados brutos.

Quadro AN.1 –Valor alocado a FGA

Ano	UG Responsável		Grupo Despesa		VALOR ALOCADO
2017	150242	FACULDADE DO GAMA/FUB	4	INVESTIMENTOS	9.587
			3	OUTRAS DESPESAS CORRENTES	546.036
	Total				555.623
2016	150242	FACULDADE DO GAMA/FUB	4	INVESTIMENTOS	53.415
			3	OUTRAS DESPESAS CORRENTES	164.003
	Total				217.417
2015	150242	FACULDADE DO GAMA/FUB	4	INVESTIMENTOS	36.526
			3	OUTRAS DESPESAS CORRENTES	260.874
	Total				297.400
2014	150242	FACULDADE DO GAMA/FUB	4	INVESTIMENTOS	161.776
			3	OUTRAS DESPESAS CORRENTES	200.103
	Total				361.880
2013	150242	FACULDADE DO GAMA/FUB	4	INVESTIMENTOS	127.743
			3	OUTRAS DESPESAS CORRENTES	190.503
	Total				318.245
2012	150242	FACULDADE DO GAMA/FUB	4	INVESTIMENTOS	182.152
			3	OUTRAS DESPESAS CORRENTES	164.950
	Total				347.101
2011	150242	FACULDADE DO GAMA/FUB	4	INVESTIMENTOS	703.107
			3	OUTRAS DESPESAS CORRENTES	542.070
	Total				1.245.178
2010	150242	FACULDADE DO GAMA/FUB	4	INVESTIMENTOS	1.498.968
			3	OUTRAS DESPESAS CORRENTES	724.134

		Total			2.223.102
2009	150242	FACULDADE DO GAMA/FUB	4	INVESTIMENTOS	3.639.513
			3	OUTRAS DESPESAS CORRENTES	452.485
	Total				4.091.997
2008	150242	FACULDADE DO GAMA/FUB	4	INVESTIMENTOS	664.275
			3	OUTRAS DESPESAS CORRENTES	374.238
	Total				1.038.514
Total				10.696.457	

Fonte: Tesouro Gerencial, acesso em 06.04.2017

Elaboração: CPOR/DOR

Quadro AN.2 – Valor alocado à FT

Ano	Ação Governo		UG Responsável		Grupo Despesa		VALOR ALOCADO
2017	20R K	FUNCIONAMENTO DE INSTITUICOES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR	15416 2	DIRECAO FACULDADE E DE TECNOLOGIA DA FUB	3	OUTRAS DESPESAS CORRENTES	1.014.626
	Total						1.014.626
2016	20R K	FUNCIONAMENTO DE INSTITUICOES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR	15416 2	DIRECAO FACULDADE E DE TECNOLOGIA DA FUB	4	INVESTIMENTOS	207.794
					3	OUTRAS DESPESAS CORRENTES	318.336
Total						526.131	
2015	20R K	FUNCIONAMENTO DE INSTITUICOES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR	15416 2	DIRECAO FACULDADE E DE TECNOLOGIA DA FUB	4	INVESTIMENTOS	136.973
					3	OUTRAS DESPESAS CORRENTES	231.931
Total						368.904	
2014	20G K	FOMENTO AS ACOES DE GRADUACAO, POS-GRADUACAO, ENSINO, PESQUI	15416 2	DIRECAO FACULDADE E DE TECNOLOGIA DA FUB	3	OUTRAS DESPESAS CORRENTES	63.636
	20R K	FUNCIONAMENTO DE	15416 2	DIRECAO FACULDADE	4	INVESTIMENTOS	134.587

		INSTITUICOES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR		E DE TECNOLOGIA DA FUB	3	OUTRAS DESPESAS CORRENTES	325.215
	8282	REESTRUTURACAO E EXPANSAO DE INSTITUICOES FEDERAIS DE ENSINO	154162	DIRECAO FACULDADE E DE TECNOLOGIA DA FUB	4	INVESTIMENTOS	35.820
		Total					559.258
2013	20G K	FOMENTO AS ACOES DE GRADUACAO, POS-GRADUACAO, ENSINO, PESQUI	154162	DIRECAO FACULDADE E DE TECNOLOGIA DA FUB	3	OUTRAS DESPESAS CORRENTES	74.200
	20R K	FUNCIONAMENTO DE INSTITUICOES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR	154162	DIRECAO FACULDADE E DE TECNOLOGIA DA FUB	4	INVESTIMENTOS	290.679
					3	OUTRAS DESPESAS CORRENTES	321.114
		Total					685.993
2012	20R K	FUNCIONAMENTO DE INSTITUICOES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR	154162	DIRECAO FACULDADE E DE TECNOLOGIA DA FUB	4	INVESTIMENTOS	192.783
					3	OUTRAS DESPESAS CORRENTES	260.163
		Total					452.946
2011	4009	FUNCIONAMENTO DE CURSOS DE GRADUACAO	154162	DIRECAO FACULDADE E DE TECNOLOGIA DA FUB	4	INVESTIMENTOS	377.378
					3	OUTRAS DESPESAS CORRENTES	328.553
		Total					705.931
2010	119 W	REUNI - READEQUACAO DA INFRA-ESTRUTURA DA UNIVERSIDADE DE BR	154162	DIRECAO FACULDADE E DE TECNOLOGIA DA FUB	4	INVESTIMENTOS	210.696
	4009	FUNCIONAMENTO DE CURSOS DE GRADUACAO	154162	DIRECAO FACULDADE E DE TECNOLOGIA DA FUB	4	INVESTIMENTOS	117.789
3					OUTRAS DESPESAS CORRENTES	223.745	

		Total				552.229	
2009	2003	ACOES DE INFORMATICA	15416 2	DIRECAO FACULDADE E DE TECNOLOGIA DA FUB	4	INVESTIMENTOS	4.606
					3	OUTRAS DESPESAS CORRENTES	2.627
	4009	FUNCIONAMENTO DE CURSOS DE GRADUACAO	15416 2	DIRECAO FACULDADE E DE TECNOLOGIA DA FUB	4	INVESTIMENTOS	146.445
					3	OUTRAS DESPESAS CORRENTES	238.809
		Total				392.486	
2008	10FP	EXPANSAO DO ENSINO SUPERIOR - CAMPUS DO GAMA	15416 2	DIRECAO FACULDADE E DE TECNOLOGIA DA FUB	3	OUTRAS DESPESAS CORRENTES	1.958
	4004	SERVICOS A COMUNIDADE POR MEIO DA EXTENSAO UNIVERSITARIA	15416 2	DIRECAO FACULDADE E DE TECNOLOGIA DA FUB	3	OUTRAS DESPESAS CORRENTES	105
	4006	FUNCIONAMENTO DE CURSOS DE POS-GRADUACAO	15416 2	DIRECAO FACULDADE E DE TECNOLOGIA DA FUB	3	OUTRAS DESPESAS CORRENTES	1.222
	4009	FUNCIONAMENTO DE CURSOS DE GRADUACAO	15416 2	DIRECAO FACULDADE E DE TECNOLOGIA DA FUB	4	INVESTIMENTOS	496.458
					3	OUTRAS DESPESAS CORRENTES	13.603
			Total				513.346
Total						5.771.850	

Fonte: Tesouro Gerencial, acesso em 13.04.2017

Elaboração: CPOR/DOR/DPO