

FACULDADES ALVES FARIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL

CÁSSIA SOARES DUARTE

A EDUCAÇÃO SUPERIOR NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS:
O OLHAR DA REITORIA E DOS DISCENTES SOBRE O PLANO DE
REESTRUTURAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

GOIÂNIA
2013

FACULDADES ALVES FARIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL

CÁSSIA SOARES DUARTE

A EDUCAÇÃO SUPERIOR NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS:
O OLHAR DA REITORIA E DOS DISCENTES SOBRE O PLANO DE
REESTRUTURAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Desenvolvimento Regional, das Faculdades Alves Faria, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional, sob a orientação do Prof. Dr. Ricardo Antônio Gonçalves Teixeira. Linha de Pesquisa: Políticas Públicas.

GOIÂNIA
2013

Catálogo na fonte: Biblioteca Faculdades ALFA

Bibliotecária: Ana Cristina Alves da Silva – CRB-1/1809

D812e Cássia Soares Duarte.

A educação superior nas universidades federais: o olhar da diretoria e dos discentes sobre o plano de reestruturação na Universidade Federal de Goiás / Cássia Soares Duarte. – 2013.

119 f. ; 31 cm.

Dissertação (mestrado) — Faculdades ALFA, Mestrado em Desenvolvimento Regional, 2013.

“Orientador: Prof. Dr. Ricardo Antônio Gonçalves Teixeira”.

FACULDADES ALVES FARIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL

CÁSSIA SOARES DUARTE

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Ricardo Antônio Gonçalves Teixeira / ALFA (Orientador)

Prof. Dr. Bento Alves da Costa Filho/ ALFA (Membro interno)

Prof. Dra. Ellen Synthia Fernandes de Oliveira/ UFG (Membro convidado)

GOIÂNIA
2013

Dedico este trabalho a meu grande pai (*in memoriam*), que sempre me incentivou e demonstrou a importância dos estudos. Agradeço por seu amor incondicional, pela atenção e compreensão a mim demonstradas, razões pelas quais continuo a acreditar que as dificuldades surgem apenas como forma de transpor as limitações. Mesmo em outra dimensão, tenho certeza que continua confiando em minha competência.

AGRADECIMENTOS

Agradeço:

A Deus pela oportunidade de vivenciar este momento.

Ao meu orientador, professor Ricardo, pelo seu conhecimento, profissionalismo, compromisso e dedicação nas orientações deste estudo.

Aos Drs. Bento Alves da Costa e Fernando Negret Fernandez, pela contribuição e confiança durante toda execução.

Aos colegas do mestrado, que me proporcionaram agradável companhia durante o curso.

Às Faculdades Alves Faria, por possibilitar a conclusão deste Mestrado e, ainda, aos seus colaboradores, pela compreensão e atenção, em especial à Noemy Fonseca da Costa, em uma época de tantas dúvidas e incertezas.

Aos meus amados pais: Severino e Maria, pelo exemplo, pela coragem e determinação e por me incentivarem a enfrentar novos desafios.

Ao meu querido Antonio Santana Borges, que esteve presente neste processo de desenvolvimento pessoal e profissional, com palavras de carinho e estímulo e aceitação pelas minhas ausências.

Aos profissionais da Universidade Federal de Goiás, em especial a equipe da Reitoria, por atenciosamente ter atendido à solicitação de entrevista para a composição deste estudo, bem como ao Coordenador do DCE, pela concessão da entrevista, e ao Dr. Orlando Afonso Valle do Amaral, pelas contribuições.

A todos que contribuíram com a realização deste sonho expresso, de maneira muito particular, minha gratidão.

“A educação tem raízes amargas, mas os seus
frutos são doces.”
(Aristóteles)

RESUMO

Este estudo promove uma investigação sobre a política pública de expansão do ensino superior e desvela seu olhar sobre o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e avalia sua implantação na Universidade Federal de Goiás. O objetivo é demonstrar, explicitar e examinar o estado de mudança promovido pelo programa na UFG e, para tanto, foram contempladas a identidade institucional e a gestão da Universidade Federal de Goiás no âmbito das novas feições da educação superior, decorrentes, em grande parte, das atuais políticas para esse nível de ensino e das tensões e desafios contemporâneos e o processo de interiorização por ela efetivado, em atendimento aos pressupostos do Reuni. As perguntas norteadoras do estudo são: os ideais perseguidos na implantação do Reuni na Universidade Federal de Goiás foram atingidos? Quais mecanismos foram usados para a concretização das metas? A metodologia consiste em estudo de campo exploratório, investigativo e bibliográfico com abordagem qualitativa. Na composição do *corpus* da pesquisa, além de levantamentos em campo foram feitas entrevistas com a reitoria da universidade e com a coordenação do Diretório Central dos Estudantes (DCE). Os resultados da pesquisa contribuem para a compreensão de que o Reuni, apesar de atender a uma política neoliberal, tem promovido a reflexão sobre o papel da universidade e inserido muitos sujeitos antes excluídos dos processos educacionais, por meio de programas a ele vinculados e que atendem a esse público, fomentando o debate em torno de questões urgentes e que exigem autonomia universitária e tomada de decisões vinculadas à realidade social e local.

Palavras-chave: Ensino público superior. Reuni. UFG.

ABSTRACT

This study promotes an investigation over public policy expansion of higher education and unveils his gaze about the Support Program Plans Restructuring and Expansion of Federal Universities – Reuni. The study evaluates the deployment this program in University Federal of Goiás. The objective to demonstrate, make explicit and examine the state of change promoted by Program in UFG, for both were contemplated: the identity institutional, the management the University Federal de Goiás under the new features of education superior, arising, largely, of current policies for this level of teaching and of tensions and challenges contemporaries and the process of interiorization by it effected, in attendance to assumptions of Reuni. The guiding question of the study is: the ideals persecuted in deployment the Reuni in University Federal de Goiás were hit? Which mechanisms were used to the achievement of targets? The methodology consists in exploratory case study, investigative and bibliographic with approach qualitative. In the composition of corpus of the research, besides surveys in field, were made interviews with the rectory the university (Rector) and with the coordinator with the Directory of students (DCE). Search results contribute for understanding that the Reuni, despite of meet to a policy neoliberal, has promoted the reflection of the role of university and inserted many subject before excluded of educational processes, through programs to him bound and which cater to this public, fomenting debate around issues urgent that require university autonomy and decision-decisions linked to reality social and local.

Keywords: Public Higher Education. Reuni. UFG

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	08
LISTA DE TABELAS	10
LISTA DE FIGURAS	11
INTRODUÇÃO	12
1 – PANORAMA HISTÓRICO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	16
1.1 O SISTEMA FEDERAL DE ENSINO SUPERIOR	20
1.2 INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR E DESENVOLVIMENTO REGIONAL	28
1.3 DESDOBRAMENTOS DO ENSINO SUPERIOR EM GOIÁS	34
2 – O ENSINO SUPERIOR NO GOVERNO LULA	39
2.1 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA ANTECEDENTE AO GOVERNO LULA	39
2.2 POLÍTICAS PARA O ENSINO SUPERIOR NO GOVERNO LULA	46
3 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	61
3.1 A ABORDAGEM QUALITATIVA	61
3.2 CONTEXTO, CRITÉRIOS E PARTICIPANTES DA PESQUISA	62
3.2.1 Pesquisa documental na UFG	62
3.2.2 Participantes da pesquisa e delineamentos	62
4 – O REUNI NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	66
4.1 O REUNI NA EXPANSÃO DA UFG	73
4.1.1 Panorama acadêmico da UFG em torno da implantação do Reuni	74
4.2 A UFG PÓS-REUNI	77
4.2.1 Estrutura	77
4.2.2 Ampliação da oferta de cursos e vagas	82
4.3 O PÓS-REUNI SOB O OLHAR DA REITORIA DA UFG	92
4.4 O OLHAR DO DCE SOBRE AS POLÍTICAS DO REUNI NA UFG	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGTC	Acordo Geral de Tarifas e Comércio
ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANDIFES	Associação Nacional de Dirigentes das IFES
BAGs	Bacharelados em Grandes Áreas
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CA	Centro Acadêmico
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CIAR	Centro Integrado de Aprendizagem em Rede
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSUNI	Conselho Universitário
DCE	Diretório Central dos Estudantes
DDRH	Departamento de Desenvolvimento de Recursos Humanos
EAD	Ensino à Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
FEA	Fundação Educacional de Anicuns
FEJ	Fundação Educacional de Jataí
FESG	Fundação de Ensino Superior de Goiatuba
FESIT	Fundação de Ensino Superior de Itumbiara
FESURV	Universidade de Rio Verde
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FIMES	Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
GED	Gratificação de Estímulo à Docência
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
HU	Hospital Universitário
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituições de Ensino Superior
IF Goiano	Instituto Federal Goiano
IF Goiás	Instituto Federal de Goiás
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFs	Institutos Federais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPES	Instituições Públicas de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração e da Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PIB	Produto Interno Bruto

PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Parcerias Público-Privadas
PPRA	Programa de Prevenção de Riscos Ambientais
PROAD	Pró-Reitoria de Administração e Finanças
PROCOM	Pró-Reitoria de Assuntos da Comunidade
PRODIRH	Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional e Recursos Humanos
PROEC	Pró-Reitoria de Extensão e Cultura
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PRONAICA	Programa de Atenção à Criança e ao Adolescente
Prouni	Programa Universidade para Todos
PRPPG	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
PS	Processo Seletivo
PUC/GO	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAD	Sistema de Avaliação e Desempenho
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SECTEC/GO	Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado de Goiás
SIEC	Sistema de Informações de Extensão e Cultura
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UCG	Universidade Católica de Goiás
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UnB	Fundação Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 –	Evolução no número de cursos segundo a Região e a Unidade de Federação (1991-2007)	38
Tabela 02 –	Orçamento do Reuni na UFG	78
Tabela 03 –	Indicadores Institucionais	80
Tabela 04 –	Vagas destinadas a alunos de baixa renda nas casas de estudantes	81
Tabela 05 –	Recurso orçamentário destinado à assistência estudantil	81
Tabela 06 –	Números indicativos do quadro discente e de colaboradores da UFG em 2012	85
Tabela 07 –	Municípios em que há polos da UFG.....	89
Tabela 08 –	Alunos concluintes no EAD na UFG até 2013, por polo e nível	91
Tabela 09 –	Indicadores de Assistência Estudantil na UFG (todos os campus da UFG – Goiânia e interior)	94

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 –	Estrutura Organizacional da UFG	67
Figura 02 –	Organograma Sintético: Administração e órgãos Executivos Centrais	68
Figura 03 –	Organograma UFG - Unidades Acadêmicas	69
Figura 04 –	Organograma Analítico: administração e órgãos Executivos Centrais	70
Figura 05 –	Áreas dos terrenos da UFG	71
Figura 06 –	Alunos matriculados na graduação – cursos presenciais por Campus	84
Figura 07 –	Alunos matriculados em cursos de graduação presenciais da UFG	84
Figura 08 –	Número de cursos de graduação presencial na UFG – por Campus	85
Figura 09 –	Evolução no número de alunos matriculados na pós-graduação <i>stricto sensu</i> presenciais da UFG	86
Figura 10 –	O crescimento no número de ações de extensão cadastradas na universidade	88
Figura 11 –	Evolução no número de alunos matriculados nos cursos modalidade à distância na UFG	90

INTRODUÇÃO

Nota-se, tradicionalmente, que, ao pensar sobre educação e sociedade, a primeira é vista como a responsável por desempenhar alteração nas características individuais e na posição do indivíduo frente às estruturas socioeconômicas e políticas. Tal perspectiva, segundo Carnoy (1982), recai sobre a escola enquanto instituição e nela desenvolve-se mediante suas relações com o sujeito, o aluno.

Contudo, observa-se que em todo tipo de comunidade humana ainda não submetida à rigorosa divisão social de trabalho e na qual o exercício de poder tampouco foi centralizado por uma classe, como um Estado, existe a educação sem haver a escola e a aprendizagem se faz presente mesmo sem o ensino especializado (BRANDÃO, 2007).

Grécia e Roma são as civilizações responsáveis por introduzir o ensino especializado, legitimando e dividindo o conhecimento comunitário, reservando aos seus próprios domínios alguns tipos e graus do saber cultural, bem como formas e recursos próprios de sua difusão. Lentamente, esse movimento conduziu a educação ao processo que originou as demais práticas sociais – religião, lazer, medicina, bem-estar –, submetendo-a aos interesses políticos de controle. Estes, por sua vez, reproduziram, por seu intermédio, as desigualdades sociais.

A associação entre educação e mudança advém das primeiras décadas do século XX. No entanto, com o avanço nas políticas de desenvolvimento, passou a ser associada à ideia de desenvolvimento regional, nacional, socioeconômico, social, de comunidades. Antes considerada um direito individual, uma exigência social, agora passa a considerar-se como um investimento.

Esse pensamento configura um problema, pois, de acordo com a frase de Nelson Mandela, a educação tem o poder de transformar o mundo. Como ela pode transformar conceitos, valores e atitudes quando o seu eixo norteador tem atendido, especialmente, a interesses pessoais, políticos e/ou econômicos?

Este estudo elabora suas prerrogativas delineando as discussões que recaem sobre o ensino superior, cuja tarefa, conforme críticas da teoria marxista, é organizar a “cultura superior” a fim de possibilitar aos seus integrantes participação plena na vida cultural em sua “formação mais elaborada” (SAVIANI, 2005, p. 236).

Na assertiva de que a educação socializa e individualiza as pessoas, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 24 de abril de 2007, visando à profunda reestruturação na qualidade, na oferta e em outros itens educacionais para todos os níveis de ensino.

Especialmente para o ensino superior, algumas metas foram elencadas, dentre as quais se destacam o aumento no número de vagas ofertadas e a redução da evasão nos cursos de graduação. Nesse contexto de mudança de posturas surge o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), para apoiar financeiramente as instituições públicas federais com a finalidade de atender as metas almejadas pelo PDE.

Para compreender esse processo, esta investigação tece uma cadeia de desdobramentos desde o princípio da educação superior no Brasil, demonstrando seus avanços e retrocessos, a fim de apreender o processo de federalização do ensino público brasileiro, bem como as políticas públicas de educação elencadas em tal iniciativa, apreendendo, para tanto, suas singularidades.

Busca-se analisar, em sentido amplo, a política pública para o ensino superior e suas tentativas de reformas educativas ao longo das últimas décadas, permeando os princípios que norteiam a política de educação, especificamente os desenvolvidos para as instituições federais de ensino superior (IFES), estando o financiamento e os critérios de avaliação e distribuição de recursos entre elas.

Logo, necessário se faz demonstrar, neste delineamento, os aspectos que contemplam a formulação e a implementação das políticas de financiamentos das IFES no governo Lula, evidenciando, no contexto regional, a Universidade Federal de Goiás (UFG). Procura-se, nesta investigação, demonstrar, explicitar e examinar o estado de mudança promovido pelo programa Reuni, responsável por elencar um processo de metamorfose nas universidades federais brasileiras. Todavia, nosso foco é sob os delineamentos promovidos pelo programa na UFG e em seus *campi* espalhados pelo estado de Goiás.

Dentre os delineamentos que envolveram esta análise foram contemplados: a identidade institucional, a gestão da UFG no âmbito das novas feições da educação superior, decorrentes, em grande parte, das atuais políticas para esse nível de

ensino e das tensões e desafios contemporâneos (OLIVEIRA, 1994) e o processo de interiorização por ela efetivado, em atendimento aos pressupostos do Reuni.

A pesquisa tem como objetivo central conhecer o processo de expansão vivenciado pela UFG sob a visão da administração superior e do corpo docente a partir de 2007, quando foi implantado o programa na universidade na tentativa de identificar quais diretrizes envolvem essa expansão, bem como os resultados já concretizados até o término de 2012. Outros objetivos secundários podem ser elencados, como o traçado do panorama da educação superior ao longo dos últimos anos, a relação da educação com o desenvolvimento regional e a identificação das principais políticas governamentais para a educação superior.

A justificativa para a escolha da temática se deve ao fato de a pesquisa elucidar possíveis dúvidas sobre a gestão do Reuni na UFG, demonstrando aspectos positivos e negativos na visão da administração e dos estudantes de sua implantação nessa universidade e propiciando um olhar mais atento sobre os trâmites que compuseram o programa e os resultados desde sua implantação. Ainda, busca-se visualizar avanços e retrocessos.

O trabalho se encontra dividido de forma a abranger gradativamente as políticas e ações concernentes à educação pública por parte do governo federal, em âmbito nacional e, de modo específico, espelhar como se encerra esse processo, mediado pelo Reuni, na UFG.

O capítulo I busca dimensionar os aspectos que norteiam a educação superior no Brasil, mediante breve panorama histórico do regime militar ao governo Lula, uma vez que a temática exige desdobramentos em diversas linhas de pesquisa. Esse recorte permite a compreensão da fundação do sistema superior de ensino, bem como dos aspectos sociopolíticos que o delineiam. Faz-se um apanhado do cenário brasileiro quando da criação das instituições de ensino superior (IES), especialmente das universidades federais, e demonstra a relação existente entre a educação e o desenvolvimento regional. O texto finaliza com uma descrição e análise do ensino superior em Goiás, especialmente do ensino público.

No capítulo II é demonstrada a política de expansão do ensino superior no governo Lula, em interface com os governos anteriores, em específico das universidades federais, bem como os critérios de financiamentos e distribuição de recursos nelas efetivados. Procura-se fundamentar, na política orçamentária do

Brasil e na dinâmica desse orçamento, os subsídios que garantem o funcionamento dessas instituições pela União.

O capítulo III trata dos procedimentos metodológicos utilizados para o tratamento do tema, abordagem da pesquisa, sujeitos pesquisados, etc.

O capítulo IV traz os desdobramentos e o processo de metamorfose institucional da UFG, na busca de constituir um perfil mais operacional (CHAUÍ, 1999) e contábil (LIMA, 1997), a fim de atender aos pressupostos exigidos pelo Reuni. Busca-se, nesse último capítulo, delinear o processo de ajustamento dessa universidade às atuais políticas de educação superior e às demandas do mercado, bem como ao desenvolvimento de um projeto político-pedagógico próprio, coerente com a construção de sua autonomia (OLIVEIRA, 1994) e que atenda aos pressupostos do programa de reestruturação das universidades federais. Ainda, comparar os objetivos almejados com os resultados atingidos por intermédio de pesquisas de campo e por comprovação de dados relacionados aos órgãos que compõem o corpo administrativo da UFG.

Por fim, as conclusões finais trazem as impressões em torno dos resultados da pesquisa de maneira sintética.

CAPÍTULO I – PANORAMA HISTÓRICO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

A educação brasileira, quando considerada pelo critério interno e na concepção de Luziriaga (1959), inicia-se com a chegada dos padres jesuítas, tendo o caráter de uma educação particular e não pública. À luz da Pedagogia, o trabalho desenvolvido pelos jesuítas pode ser dividido em duas fases: uma orientada para o ensino da catequese, da música, do alfabeto e de alguma iniciação profissional e a outra para o ensino da Teologia, Filosofia e Humanidades (VIEIRA; FARIAS, 2007). Por todo o período colonial, os colégios jesuíticos representaram a principal instituição de formação da elite intelectual, sendo a educação fundamentalmente religiosa. Conforme Silva (2009, p. 96),

[o]s jesuítas desenvolveram “um sistema educacional cujo papel era moldar os hábitos e o comportamento dos índios, na tentativa de torná-los dóceis e submissos aos valores morais estabelecidos pelos princípios religiosos católicos”, para tanto utilizavam como estratégia educacional a reprodução da visão de mundo do colonizador.

Em 1564, mediante a adoção, pela coroa portuguesa, do plano da redizima¹, a educação ministrada nos colégios da Igreja Católica passou oficialmente a ser mantida com recursos públicos, caracterizando-se numa espécie de educação pública religiosa. A expulsão dos jesuítas do território nacional pelo Marquês de Pombal (1759-1827) não altera em absoluto a educação colonial, representando uma forma de sobrevivência político-econômica, uma vez que estes influenciavam sobremaneira o homem gentio. A visão jesuítica religiosa contrapunha-se ao desejo pombalino de constituir um Estado laico, inspirado no Iluminismo², mediante a instituição da educação pública estatal (SAVIANI, 2005).

As reformas pombalinas, com suas aulas régias, levam, na interpretação de Azevedo (1976), à necessidade de emancipação do ensino público, com o objetivo

¹ 10% de todos os impostos arrecadados da colônia brasileira passaram a ser destinados à manutenção dos colégios jesuíticos (SAVIANI, 2005).

² Para entender esse contexto é necessário reportar-se à Europa, no final do século XVIII, que enfrentava profundas transformações decorrentes da revolução comercial, que logo abriria caminho para a revolução industrial. Esse cenário, cultivado pelas tendências liberais manifestadas pela sociedade, permite a eclosão do Iluminismo, caracterizado pelo culto à razão (MACHADO, 2007).

de livrá-lo da influência pedagógica dos jesuítas. O autor considera essa iniciativa um retrocesso, posto que rompe com toda organização educacional até então instalada no país, inaugurando uma tradição de promessas quase sempre não cumpridas, endossada pela hostilidade apresentada por Portugal, que não via com bons olhos o desenvolvimento da instrução pública na colônia, usando, para tanto, a repressão como arma à expansão do espírito nacionalista. Tobias (1972 apud MACHADO, 2007, p. 200) relata:

Instrução, cultura, elevação científica, não podem existir nas Colônias, porque iriam fazer frutificar cargos, dinheiro e valores humanos, que só devem frutificar na Metrópole; no máximo essas honras, cargos, dinheiro e valores humanos de pessoas da Colônia podem frutificar, contanto que se verifiquem na Metrópole.³

A ideologia da coroa portuguesa sintetiza um pensamento preconizado por Orso (2008, p. 5): “[...] a educação tende a refletir a sociedade que a produz, pois expressa o nível de compreensão dos que a fazem, permitida pela sociedade de cada época, de acordo com a etapa de desenvolvimento e das relações sociais”.

Os percalços impostos à educação brasileira perpassaram anos e barraram o desenvolvimento do ensino público, custeado pelo Estado. Apenas em 1768 foi criada a Real Mesa Censória, encarregada “dos negócios da educação” (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 39). Também em 1772 são criadas as Escolas Menores, inspecionadas pela referida Mesa Censória. Contudo, decreta-se um Alvará⁴ regulando a cobrança do Subsídio Literário, um imposto único que demonstra a questão do financiamento educacional ainda no Brasil Colônia.

Almeida (1989) assinala que, nesse período, a cobrança de imposto, embora curta (extinta em 1835), foi permeada por registros de abuso, desvios e fraudes. Na concepção de Vieira e Farias (2007, p. 42), as reformas pombalinas “expressam a

³ O trecho reproduzido faz referência às orientações de Ribeiro Sanches, que influenciou filosófica e ideologicamente a reforma de Marquês de Pombal no ensino português. Aquele foi um adversário à semelhança de muitos intelectuais das Luzes, da extensão do ensino à globalidade da população, impondo-lhe rígidos limites, sobretudo no caso das populações rurais, a fim de não estimular, pelo desejo de melhor vida, a migração para as cidades, o despovoamento do campo e a extinção dos ofícios, conservando o princípio de uma educação elitista.

⁴ Esse alvará autorizou o funcionamento de quinze aulas de Gramática Latina, três de Língua Grega, seis de Retórica, três de Filosofia Racional, sendo os locais de provimentos: Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Pernambuco e Maranhão (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 41).

tradução lusitana do despotismo ilustrado”, configuradas na intervenção estatal nos diversos setores da vida nacional.

Em 1808, a família real chega ao Brasil e, por decisão de D. João VI, as relações e os interesses relativos à colônia se modificam e esta passa a ser prioridade na agenda cultural portuguesa. Cunha (1980) salienta que os primeiros cursos superiores⁵ foram criados nessa época, na tentativa de atender aos interesses dos reinóis recém-chegados e da elite brasileira⁶.

Contudo, o acesso à escola ainda era um privilégio da minoria, residente nas cidades em que se concentravam os interesses políticos e econômicos. Machado (2007) afirma que houve a criação de cursos e escolas profissionalizantes nesse período para suprir a deficiência absoluta de técnicos que satisfizessem as necessidades emergentes de uma vida cada vez mais urbana e subsidiassem a estruturação da economia agrícola emergente na colônia.

No período imperial, o país reconhece a importância da instituição escolar, muito embora Machado (2007) ressalte que o governo imperial foi incapaz de organizar o ensino popular. O panorama apresentava poucas escolas, grande parte delas destinada à formação feminina. A autora reitera que, apesar de já existirem leis determinando a criação de universidades, não houve qualquer concretização nesse período. Saviani (2005) sustenta que somente após a proclamação da República, em 1889, a escola pública, compreendida em seu sentido próprio⁷, passa a se fazer presente na história da educação no Brasil.

Souza (1998) reitera que é a partir desse momento que as escolas passam a ser organizadas integralmente pelo poder público, a exemplo da instituição da escola graduada e dos grupos escolares, a partir de 1890, iniciados em São Paulo. A reforma na instrução paulista instituiu “o Conselho Superior da Instrução Pública, a Diretoria Geral e os inspetores de distrito, abrangendo os ensinos primário, normal, secundário e superior” (REIS FILHO, 1995, p. 90). A tendência dessa reforma se

⁵ Cursos de Defesa Militar e Saúde, Cirurgia, Anatomia, Medicina, todos com a finalidade de atender à Marinha e ao Exército, ainda com caráter profissionalizante (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 44).

⁶ Nessa época, poucas pessoas podiam cursar o ensino superior devido ao baixo índice de oferta de vagas e às dificuldades apresentadas para frequentar as instituições. Um problema não enfrentado pela elite brasileira, que podia buscar a educação em instituições europeias: “Aqueles que tinham interesse e condições de cursar o ensino superior deveriam continuar enfrentando os riscos das viagens e frequentar a Universidade de Coimbra reformada e/ou outros centros europeus” (RIBEIRO, 2000, p. 35).

⁷ Sua função é a formação do indivíduo, a educação cívica e patriótica do indivíduo, com caráter essencialmente popular, elementar, primário (LUZIRIAGA, 1959).

impôs, permeando as várias reformas da instrução pública nos diversos estados nos anos que seguiram a 1920, mas ela não foi de fato consolidada.

Na Primeira República (1889-1930), o governo brasileiro ainda era omissivo quanto à criação de universidades. É no surgimento tardio do capitalismo industrial que emergem, após várias tentativas fracassadas, as primeiras universidades no Brasil, durante a Revolução de 1930 do Governo Vargas. Nesse período, o país começa a enfrentar os problemas inerentes a uma sociedade burguesa moderna e a instrução pública popular figura entre eles.

Nessa perspectiva, Gadotti (2006) pondera que “para o Estado nacional-populista, a escola representava o instrumento ideal para a disseminação da nova ideologia desenvolvimentista [...] independentemente da classe social”⁸. Tal ideário promoveu a criação do Ministério da Educação e Saúde e a educação passa a ser reconhecida como uma questão nacional no plano institucional (SAVIANI, 2005).

Uma série de medidas relativas à educação a partir desse período – a exemplo da reorganização do Ensino Superior⁹ (1931-1932) – exigia a elaboração de um plano nacional de educação (PNE), criado pela Constituição de 1934 (art. 150a), cuja finalidade foi a supervisão das atividades de ensino em todos os níveis (FREITAG, 2005) e a fixação das diretrizes da educação nacional, tarefa determinada por um projeto formulado em 1947, o qual se converteu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1961 e modificada substancialmente em 1968 e 1971, tendo sido substituída pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (SAVIANI, 2005).

A Constituição de 1934 (BRASIL, 1934), especificamente, estabelece, no art. 140, a educação como direito de todos, a ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, sendo destes o papel de proporcioná-la a brasileiros e estrangeiros domiciliados no país. Seu discurso buscou solucionar o conflito existente entre lideranças católicas e Estado, pois as primeiras declaravam ser a família o ente regulador da educação da infância e da juventude, sendo o direito de oferecer

⁸ Vieira e Freitas (2007) ressaltam que no bojo desse processo se encontrava embutido o conflito entre o público e o privado, e embora seja inegável a atenção dispensada à educação nas duas constituições (1934 e 1937), a dualidade entre a escola de ricos e a de pobres ainda existia.

⁹ Como a criação do “regime universitário e seus critérios próprios de configuração institucional e a fundação da Universidade do Rio de Janeiro [...] os cursos superiores jurídicos, os da área de saúde e as engenharias e arquitetura tiveram atenção especial na redação do Decreto 19.890, de 1931” (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 65-66). A UFRJ foi a primeira universidade a ser reconhecida pelo governo federal (ROMANELLI, 2002).

escolarização por ela superior ao do Estado. O tema da “obrigatoriedade do Estado em destinar parte de seu volume orçamentário ao financiamento da educação” é assinalado por Bessa (2005) como fator determinante e causador de mais repercussão no texto constitucional.

A temática envolvendo a obrigatoriedade do Estado no financiamento da educação envolve a organização e o desenvolvimento do sistema federal de ensino superior no Brasil, a ser delineado nos próximos itens.

1.1 O SISTEMA FEDERAL DE ENSINO SUPERIOR

Segundo Freitas (2010), a origem do sistema federal de ensino superior brasileiro e, conseqüentemente, as discussões sobre as formas e os instrumentos de financiamento de suas atividades, ocorrem a partir da criação da Universidade do Rio de Janeiro (UFRJ), em 1920. Desde então, para garantir o direito à educação e com a expectativa de sanar as necessidades da sociedade brasileira, foram constituídos pelo Governo Federal alguns programas de financiamento.

O financiamento do sistema educacional público brasileiro se dá, principalmente, por recursos públicos advindos dos impostos. Ele é previsto em lei para todas as esferas do governo, correspondendo a um percentual mínimo obrigatório. Freitas (2002) evidencia que as instituições federais de ensino superior (IFES) são regidas pela legislação federal de ensino superior, por seus Estatutos (aprovados por seus Conselhos Universitários), pelos Regimentos Gerais e por Resoluções oriundas de seus Conselhos Superiores. Logo, sendo a educação oferecida pelas IFES gratuita, o governo federal é o mais relevante financiador da manutenção dessas instituições, embora pequena parte seja financiada com a arrecadação própria de cada instituição, angariada pelo esforço de cada unidade institucional.

As instituições de ensino superior (IES), principalmente as federais, além de complexas, demandam e administram uma série de atividades, embora todas elas contenham as mesmas atividades-fim: ensino, pesquisa e extensão. A complexidade das IFES ocorre em razão de suas diversas peculiaridades, sendo elas:

1. São mantidas com recursos públicos, seus administradores públicos possuem autonomia administrativa restrita – o que prejudica os processos de racionalização do uso dos recursos públicos;
2. Estão subordinadas ao MEC, por isso são organizadas de acordo com as normas da política fiscal de educação superior e dependem do orçamento desse ministério para financiar suas despesas com pessoal, bem como outras despesas correntes e de capital;
3. Por ser o orçamento público uma lei emanada pelo Poder Público, constituindo-se em instrumento de planejamento e realização das políticas públicas, é a ferramenta que este emprega para expressar como atuará, quais os recursos obtidos, assim como a natureza e o montante das despesas a serem realizadas.

Os sistemas de ensino, no Brasil, encontram-se estruturados em regime de colaboração entre União, Estados e Distrito Federal, segundo a Constituição Federal de 1988, art. 211, § 1 a 4 (BRASIL, 2001). A educação superior é competência da União, do Governo Federal:

À União, cabe a organização do sistema de ensino federal e dos territórios, financiando as instituições públicas federais e exercendo, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equilíbrio de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. (BRASIL, 2001)

Esses desdobramentos se fizeram notar a partir de 1931, com a Reforma Francisco Campos, mediante o Decreto n. 19.851, que formulou o Estatuto das Universidades Brasileiras. Esse documento estabelece que a universidade deveria ser constituída como pública (municipal, estadual ou federal). Até então, “o ensino superior era praticado em faculdades isoladas” (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 68).

A diferença entre a educação superior e a educação básica está na autonomia que cada uma possui. Enquanto aquela, sem a exigência de solicitar previamente autorização do MEC, possui autonomia para extinguir ou criar cursos de graduação e de pós-graduação, ampliar ou reduzir o número de vagas, as demais modalidades de educação necessitam de prévia autorização para reformulação junto às suas respectivas secretarias de educação (PEREIRA, 1999).

O Estatuto das Universidades Brasileiras determinou que para a criação de qualquer universidade, o agrupamento mínimo de três cursos, tendo como ponto de partida obrigatório os cursos de Direito, Medicina e Engenharia, qualquer um deles podendo ser substituído pelas Faculdades que oferecessem cursos de Educação, Ciências e Letras. Conforme Arabela Olive (2002), essas faculdades deveriam ser interligadas por vínculos administrativos por meio da existência de uma reitoria, mantendo, contudo, sua autonomia.

Essa exigência encontra-se no percurso histórico da constituição das IFES e remete ao período militar, quando as universidades públicas mais se desenvolveram. Ao analisar a educação à luz do regime militar, Freitag (2005, p. 48) afirma a necessidade de ser necessário, naquele momento, o fortalecimento da sociedade política,

[o] que justifica o surgimento de uma série de escolas militares, de nível superior, ao longo do território nacional. As instituições de ensino não-confessionais passam, assim, a assumir parcialmente a função de reprodução dos quadros dirigentes. A função de reprodução ideológica, necessária à submissão de classes subalternas às relações de dominação e às condições do trabalho explorado, continua sendo desempenhada, paralelamente, pela igreja e suas escolas confessionais.

O desenvolvimento da educação superior na era Vargas só foi possível com a criação de *campi* suburbanos (*campi* isolados), que teve por finalidade separar a comunidade acadêmica da convivência com a sociedade, uma vez que a academia combatia o regime militar¹⁰ (CUNHA, 1999). Em contrapartida, Freitas e Biccas (2009) sinalizam que houve, na mesma época, a oficialização da modalidade de educação profissional para os alunos pobres, pois a educação secundária e superior eram reservadas às mentes condutoras ou elitizadas¹¹. A escolarização pública, ainda em processo de expansão,

¹⁰ No período da ditadura militar as universidades passaram a ser objeto de ingerência direta do Governo Federal, sendo criadas, nessas instituições, as Assessorias de Informação, com a função de coibir as atividades de caráter subversivo.

¹¹ Até os anos de 1970 o ensino superior foi considerado privilégio de poucos, devido à baixa oferta de vagas, quase todas disponíveis na rede pública (CARVALHO DA SILVA, 2001). Só cursavam o ensino superior as pessoas oriundas de classes sociais abastadas.

[p]arecia inóspita à maioria de crianças e jovens brasileiros [...] o Estado Novo não silenciou apenas experiências democráticas [...] no legado deixou para o período do pós Segunda Guerra a padronização, a gramática da ação autoritária e a elitização consolidadas nos anos sombrios reaparecerão muitas vezes, mesmo quando o povo ampliou sua participação e presença na escola. (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 129)

No início do período que caracterizou o modelo econômico da substituição de importações, houve uma tomada de consciência, por parte da sociedade política, da importância estratégica do sistema educacional para assegurar e consolidar as mudanças estruturais ocorridas tanto na infraestrutura quanto na superestrutura. A jurisdição estatal passa a regulamentar a organização e o funcionamento do sistema educacional, submetendo-o ao seu controle direto, transformando-o em um aparelho ideológico:

A política educacional do Estado Novo não se limita à simples legislação e sua implantação [...] visa transformar o sistema educacional em um instrumento mais eficaz de manipulação das classes subalternas. Outrora totalmente excluídas do acesso ao sistema educacional, agora se lhes abre generosamente uma chance [...] a verdadeira razão dessa abertura se encontra, porém, nas mutações ocorridas na infra-estrutura econômica, com diversificação da produção, que exige maior qualificação e diversificação da força de trabalho. (FREITAG, 2005, p. 52)

Shiroma et al. (2007, p. 22) assinalam que “a implantação do Estado Novo [...] definiu o papel da educação no papel de nacionalidade que o Estado esperava construir”. Segundo eles, a Constituição de 1934 dedicou menos espaço à educação, todavia, foi o suficiente para incluí-la em seu quadro estratégico, com vistas a equacionar a questão social e combater a subversão ideológica.

Freitag (2005) descreve que a fase de 1945 a 1960 acelera sobremaneira a diversificação do processo de substituição de importações. Nesse período surge o capital estrangeiro, trazendo consigo, a princípio, a abertura de novas frentes de investimento substitutivo. A política educacional também reflete a ambivalência dos grupos no poder (burguesia, capital estrangeiro e antigas oligarquias), visto que se reduz basicamente à luta em torno da LDB e à Campanha da Escola Pública.

Vieira e Farias (2007) salientam que do ponto de vista político – com a aprovação da lei da reforma universitária (Lei n. 5.540/1968), perseguida desde a década de 1960 pela União Nacional dos Estudantes (UNE) – buscou-se oferecer

respostas às demandas crescentes por ensino superior, atendendo a uma pressão por acesso ao mesmo.

Conforme os autores, do ponto de vista técnico se procurou atender a uma exigência de racionalização, ou seja, conter a expansão desordenada do nível superior de ensino e prover subsídios às instituições de modo que viessem a oferecer um melhor ensino, “em um ambiente onde a participação dos estudantes fosse posta sob controle” (VIEIRA; FARIAS, 2007, p.132).

Configuram-se como medidas mais importantes da reforma universitária: a) criação de departamentos nas universidades (estrutura departamental); b) sistema de créditos de matrículas por disciplinas; c) vestibular classificatório; d) ciclo básico; e) carreira universitária única; f) cursos de curta duração (OLIVE, 2002).

Além desses fatores, a reforma universitária proporcionou a profissionalização dos docentes, criando condições para o desenvolvimento da atividade científica e da pós-graduação (mestrados e doutorados) no país, mediante medidas de indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, do regime de tempo integral e da dedicação exclusiva dos professores, valorizando sua titulação e produção científica (OLIVE, 2002).

O desenvolvimento da pós-graduação, considerada de grande importância na nova realidade das universidades brasileiras, pois institucionaliza a pesquisa, resultou da:

- Valorização dos recursos humanos, em decorrência da implantação do projeto de modernização sustentado pelos governos militares;
- Liberação de bolsas para o desenvolvimento de programas de pós-graduação *stricto sensu*;
- Atuação das agências de fomento ao desenvolvimento científico: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq);
- Escolha das universidades públicas como local principal para o desenvolvimento das atividades de pesquisa;
- Autonomia administrativa dos programas de mestrado e doutorado;
- Criação de inúmeras associações nacionais de pesquisa e pós-graduação em vários ramos do conhecimento.

Diante do crescimento de universidades no país, a LDB 9.394/1996, objetivando mensurar a qualificação no Ensino Superior, permitiu a avaliação dos cursos de graduação mediante o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes¹² (ENADE), aplicado pelo MEC.

O ENADE, formado por três componentes principais – avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes –, efetiva uma avaliação abrangendo todos os aspectos que giram em torno dos três eixos mencionados, a saber: ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, desempenho dos alunos, gestão da instituição, corpo docente, instalações, etc.

Importa anotar que a reforma universitária, no que se refere à racionalização, alcançou seu intento, pois no Ensino Superior o *boom*¹³ ocorrido entre 1962 e 1972, tanto no ensino público quanto no privado, se mostra significativamente maior no último, visto que a oferta da rede privada já se mostrava expressiva (VIEIRA; FARIAS, 2007).

Dowbor (1984, p. 6), ao prefaciar a obra de Martin Carnoy (1984), afirma:

A universidade tem, em 1982, três quartos dos seus alunos em instituições privadas. A função dominante, ao que tudo indica, prende-se ao apaziguamento social, fornecendo-se atestados de promoção social a filhos de uma classe média desamparada e a um número muito restrito de filhos de trabalhadores.

Entre 1985 e 2000, o Brasil foi palco de mudanças políticas sociais, culturais e econômicas, cuja origem se encontra em um processo amplo de globalização, que trouxe impactos visíveis à educação brasileira, e, conseqüentemente, ocasionou o fim do regime militar.

Vieira e Farias (2007) relatam que as políticas educacionais no primeiro governo pós-ditadura (governo de José Sarney: 1985-1990) mostraram-se a princípio sem rumo, sem clareza, estando as primeiras alternativas propostas no documento *Educação para Todos: caminhos para a mudança* (BRASIL, 1985a).

¹² Instituído pela Lei n. 10.861/2004, é a mais conhecida das avaliações aplicadas pelo MEC, dentro do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

¹³ “Em 1962 a oferta pública representava 59,6%, decrescendo para 39,73% em 1973”. Nesse mesmo período, “as matrículas explodem”: se em 1962 havia 105.181 alunos, em 1973 estes somam 811.667 (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 141).

Todavia, para “além dos planos ou a ausência deles, no âmbito do governo federal, as atenções convergem para a elaboração do capítulo da educação na nova constituição” (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 159).

A constituição de 1988 apresenta dez artigos específicos sobre a educação (artigos 205 a 214), configurando-se como o texto mais longo sobre a educação de todas as constituições até então promulgadas. Apesar de alguns órgãos da educação considerarem pouco significativos os avanços no texto promulgado quando de sua aprovação, algumas conquistas puderam ser observadas, dentre elas a que envolve o ensino superior: a educação como direito público subjetivo (artigo 208).

Cunha (1991, p. 266) reitera que a administração educacional, no primeiro governo da nova república, resume-se a três vetores – clientelismo, tutela e assistencialismo –, diferindo-se dos governos militares apenas por apregoar “tudo pelo social”, aliado à preocupação de “não poupar na troca de benefícios governamentais por apoio político”. Tal situação não sofre alteração no governo seguinte, de Fernando Collor de Mello (1990-1992), especialmente em relação ao ensino superior.

No governo de Itamar Franco (1992-1994), observou-se um estilo de gestão em que se buscou ouvir e apontar um horizonte para a educação brasileira, por meio de debates, visando à elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos¹⁴ (BRASIL, 1993a), e pela Conferência Nacional de Educação para Todos, nos quais é posta e debatida uma agenda de temas, sintonizando o país aos organismos internacionais (VIEIRA; FARIAS, 2007). Um documento que demonstra as diretrizes do período – o Programa de Atenção à Criança e ao Adolescente (PRONAICA) e a descentralização – intitula-se *Educação no Brasil: situação e perspectivas* (BRASIL, 1993b).

A educação no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995 a 2003) figurou como uma das cinco prioridades do governo federal, especialmente a partir de 1996 quando, na análise de Vieira e Farias (2007, p. 167), se vislumbra uma “explicitação de rumos”. Nesse ano, mediante a Emenda Constitucional n. 14, é modificada a redação do artigo 160 do capítulo da educação na Constituição de

¹⁴ Uma das metas desse plano projetava uma cobertura em educação de 94% até 2003 para a população em idade escolar (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 170).

1988, a fim de permitir, dentre outros, a intervenção da União nos Estados, caso estes não apliquem o valor mínimo estipulado em lei (artigo 34), a definição das responsabilidades das diferentes esferas do poder público concernentes à oferta do ensino (artigo 211), etc. Ainda em 1996, é aprovado um instrumento de reforma, a Lei n. 9.394/1996:

A legislação de 1996 tem ampla repercussão sobre o sistema escolar. Com tais instrumentos em mãos o governo federal assume a definição da política educacional como tarefa de sua competência, descentralizando sua execução para os Estados e Municípios. O controle do sistema escolar passa a ser exercido através de uma política de avaliação para todos os níveis de ensino [...] em 1996 é realizado pela primeira vez o Exame Nacional de Cursos (provão), avaliação feita com os formandos dos cursos de graduação da educação superior. (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 168)

Convém notar que, se na década de 1990 a demanda por vagas no ensino superior persistia como fator de pressão sobre o governo federal, outros aspectos intervieram para a implementação de políticas, as quais promoveram mudanças consideráveis no interior do sistema de ensino superior no Brasil. Uma das mais determinantes foi a indução de sua modernização, que, segundo a proposta mãos à obra, de FHC (1994), promoveu uma revolução administrativa no setor, tendo como meta: a) racionalização, principalmente nas instituições públicas de ensino superior (IPES); b) gestão interna; c) uso de recursos; d) capacidade ociosa; e) flexibilização para alternativas de cooperação e formação de parcerias no âmbito da sociedade civil (SHIROMA et al., 2007). Os autores (idem, p. 78) reiteram que, principalmente no governo FHC,

[a] ação contra o caráter público da universidade, iniciada ainda no regime militar, encontrou incentivo e reforços nunca visto [...] antes da LBDN e depois dela, um número importante de leis, medidas provisórias, decretos, decretos-leis, portarias, resoluções passou a definir os rumos do ensino superior brasileiro [...] embora o discurso oficial sempre se refira ao Ensino Superior como um todo, define atribuições e prerrogativas somente às instituições credenciadas como universidades [...] as reformas recaem, preferencialmente sobre as instituições da rede federal.

O descompasso evidente entre necessidades e soluções decorre da forma como os problemas são identificados e as resoluções propostas. Pode-se aventar a

hipótese de que uma das razões das dificuldades referidas encontra-se no imperativo, subjacente ao projeto governamental, de aceitar e implementar um projeto educacional articulado aos interesses internacionais. Esse debate será analisado ainda no capítulo II deste estudo, quando se tratará da educação superior pública no governo Lula (2003-2010).

Apesar dos aspectos burocráticos que envolvem a constituição das IFES, o sistema de ensino superior federal no Brasil, conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2011), se compõe de 94 (noventa e quatro) instituições, sendo: 55 (cinquenta e cinco) universidades, 04 (quatro) faculdades e 35 (trinta e cinco) Institutos Federais (IFs). Verticalizando os dados para a região centro-oeste do Brasil, 08 (oito) dessas IFES estão localizadas nessa região: 02 (duas) em Mato Grosso do Sul, 02 (duas) em Mato Grosso, 03 (três) em Goiás e 01 (uma) no Distrito Federal (INEP, 2011).

1.2 INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR E DESENVOLVIMENTO REGIONAL

Para Luck (1996, p. 155), uma IES caracteriza “um organismo social vivo, cujo desempenho se constitui num processo dinâmico e complexo, dependendo de múltiplos fatores sócio-político-cultural, em interação com seus elementos estruturais e conjunturais”. Os primeiros registros sobre as universidades se encontram nos estudos de Platão, em *A República* (século IV a.C.). Nessa obra, o filósofo já propunha a criação de um programa para formação intelectual. O ideal platônico, de acordo com o autor, sofreu sua primeira tentativa em Constantinopla, em 529 d.C.: “O surgimento da Universidade na Idade Média deve-se principalmente ao Cristianismo, oficializado pelo Império Romano” (TUBINO, 1998, p. 10).

Trindade (1999) divide a evolução histórica das universidades em quatro períodos distintos, sendo o primeiro do século XII ao Renascimento, denominado de Universidade Medieval; o segundo no século XV, conhecido como Universidade Renascentista; o terceiro no século XVII, denominado Universidade e Ciência; e o último, a partir do início do século XIX, conhecido como Universidade Moderna.

Certo é que as IES sofreram alterações em seus moldes ao longo dos anos, porém, é possível perceber que essas instituições foram concebidas e ainda continuam atuando como detentoras e propagadoras do conhecimento. Em termos gerais, a função precípua das universidades não é apenas produzir e disseminar o conhecimento nas mais distintas áreas, mas integrar-se à sociedade visando seu desenvolvimento socioeconômico, cultural e político.

De acordo com o Decreto n. 3.860/2001, as IES estão estruturadas juridicamente como públicas ou privadas, sendo as primeiras criadas ou incorporadas, mantidas e representadas pelo poder público, divididas em federais, estaduais e municipais; as privadas são mantidas e executadas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. Essa distinção relaciona-se à questão da manutenção administrativa e financeira dessas instituições.

Portanto, as instituições públicas de ensino superior (IPES) caracterizam-se como organizações sem fins lucrativos, que administram um considerável volume de recursos, movimentam a economia local e, em consequência de todas suas atividades, proporcionam inúmeros benefícios, diretos e indiretos, tais como a prestação de serviços de alta qualidade, pesquisas, etc.

Essas organizações não rivalizam com o setor produtivo privado, geram muitos bens e serviços, nem todos são observáveis. Isso ocorre porque o volume de recursos vinculados à manutenção e ao funcionamento das IFES produz efeitos dinâmicos sobre a economia da região. O montante de recursos geridos, de empregos diretos e indiretos envolvidos, entre outros fatores, iguala essas instituições às grandes empresas e indústrias.

Essa iniciativa vem colaborar com o ideal defendido por Marinho (1996). O autor afirma que o objetivo das universidades públicas é a maximização do bem-estar social, decorrente da transformação de *inputs* em *outputs*. Para ele, os *inputs* utilizados por essas instituições podem ser classificados em três categorias distintas, a saber: 1) acadêmicos – compreendem alunos, professores, laboratórios, etc.; 2) sociais básicos – recursos para manutenção e desenvolvimento das atividades, como recursos humanos e infraestrutura física; 3) ambiência geral – características regionais, históricas, políticas, etc.

Verifica-se, no entanto, que embora as IFES gerem múltiplos bens e serviços à sociedade, não existe consenso, na literatura, em relação aos seus principais

outputs, os quais são classificados diferentemente como: a) ensino (diplomas, certificados, teses, dissertações, etc.); b) pesquisa (conhecimento à disposição da sociedade); c) serviços (prestação de serviços hospitalares, consultorias, atividades de extensão, oferta de cursos de especialização); e outros.

Quando considerados os aspectos econômicos relativos às universidades públicas, podem ser enumerados: a formação de capital intelectual, o elevado número de pesquisas e a dinamização das economias regionais, veiculados especialmente nos locais onde estão instaladas essas instituições. Essas três características dão resultados positivos e se traduzem em desenvolvimento. Ainda que grande parte das vagas das IPES beneficie a classe média, as universidades desempenham o papel de formar capital humano e disseminar conhecimento por meio das redes formais e informais.

Nesse aspecto, é importante mostrar as discussões que permeiam o vocábulo 'desenvolvimento' nos referenciais teóricos e sua discussão nos dias atuais, com vistas a uma compreensão mais clara de sua relação com a educação.

A ideia de desenvolvimento é inerente ao ser humano, posto que desde os primórdios da humanidade o homem busca inovar e melhorar sua qualidade de vida. Porém, a atual conotação dada a esse vocábulo só ganhou relevância a partir de 1945, com o fim da Segunda Guerra Mundial.

Sunkel e Paz (1988) afirmam que após o conflito bélico, com seus resultados negativos para os fatores sociais, econômicos, políticos e históricos, todos os países, principalmente os aliados (China, França, Grã-Bretanha, União Soviética e Estados Unidos), seguiram em busca do tão almejado desenvolvimento, pois visavam livrar o mundo e seus próprios territórios dos problemas que os perseguiram, tais como: desemprego, fome, miséria, disparidades econômicas, raciais, políticas, dentre outros.

Essa preocupação e consequente expectativa quanto ao bem-estar e o crescimento econômico das nações se fez evidente na 1ª Declaração Interaliada e na Carta do Atlântico, ambas de 1941. Esses documentos demonstram o desejo da criação de mecanismos que garantissem às nações, sem exceção, o desfrute de seguridade econômica e social, reafirmadas em diversos documentos e eventos oficiais (SOUZA, 1993). Dentre eles encontra-se a Carta das Nações Unidas (1945), originada na Conferência de São Francisco, caracterizada como o documento de

mais representatividade, visto que assinala a criação oficial da Organização das Nações Unidas (ONU), órgão cujo foco é o zelo e a melhoria da qualidade de vida, com a elevação dos níveis de desenvolvimento em todos os países do mundo.

A ONU e os países aliados criam, no período, uma série de programas e instituições visando auxiliar o tratamento de questões econômicas e sociais, de modo a garantir o equilíbrio mundial. Dentre os organismos vinculados enumeram-se: Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização Internacional do Trabalho (OIT), Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Acordo Geral de Tarifas e Comércio (AGTC), Programa das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação, Programa para a Educação, Ciência e Cultura, Organização Mundial de Saúde (OMS). Todos possuem atribuições e instrumentos específicos de atuação, tendo como objetivo específico a promoção e o crescimento dos níveis de qualidade de vida das nações, com vistas a seu desenvolvimento (OLIVEIRA, 2002).

Nesse contexto, cabe salientar as diferenças conceituais entre os termos 'crescimento' e 'desenvolvimento'. Apesar de se constatar literatura vasta sobre o termo 'desenvolvimento', não há uma definição única e concreta de seu significado, uma vez que são identificadas diversas controvérsias, com enfoques variados de terminologias, algumas mais simplistas, outras mais elaboradas. Nota-se, porém, que "apesar das divergências existentes entre as concepções de desenvolvimento, elas não são excludentes. Na verdade, em alguns pontos, elas se completam" (SCATOLIN, 1989, p. 24).

Na concepção de Vasconcellos (2005), o crescimento econômico configura-se como um processo contínuo de crescimento da renda *per capita* de uma dada população a longo prazo, enquanto o desenvolvimento refere-se unicamente à melhoria do bem-estar da sociedade. Logo, o crescimento econômico é representado quantitativamente, enquanto o desenvolvimento econômico caracteriza os avanços qualitativos, a exemplo das melhorias na segurança pública, educação, redução das desigualdades, entre outros.

Souza (1993) assinala, do ponto de vista econômico, a existência de duas correntes teóricas sobre essa questão: uma defende o desenvolvimento como sinônimo de crescimento, enquanto a outra assegura o crescimento como condição imprescindível para a existência do desenvolvimento.

Favareto (2006), por sua vez, afirma haver pontos de vista distintos relativos ao verdadeiro significado de desenvolvimento, os quais coexistem e disputam em meio a ideias distintas na sociedade, posto que, de um lado, há os que lhe reclamam *status* científico, legitimidade política, conteúdo técnico; do outro, os que veem o vocábulo como instrumento de manipulação ideológica, de crença esvaziada, de virtude (FAVARETO, 2006, p. 33):

A primeira é a mais usual, e pode ser encontrada em qualquer bom manual de economia: nela desenvolvimento é tomado como sinônimo de crescimento ou, numa pequena variação, o desenvolvimento é resultado do crescimento (ROSTOW, 1960; JONES, 2000).

A segunda, mais sofisticada, toma o desenvolvimento como mito, mas não necessariamente em sua acepção enganosa, e sim em algo mais próximo do que se poderia chamar por poder mobilizador e organizador do mito (FURTADO, 1974).

Uma terceira vertente, por sua vez, não vê qualquer validade teórica ou prática na idéia de desenvolvimento, apenas ilusão ou argumento ideológico falseador das reais intenções das políticas cunhadas a este título (RIST, 2001; RIVERO, 2003).

Destaca-se estas visões sem falar nas inúmeras adjetivações que surgiram à luz da crítica aos rumos do desenvolvimento no capitalismo contemporâneo e que deram origem a teorias inovadoras como a do desenvolvimento como liberdade (SEN, 2000), ou a utopias de grande valor ético e social, como a retórica do desenvolvimento sustentável (COMISSÃO BRUNDTLAND, 1985).

O desenvolvimento, em qualquer visão, deve originar um crescimento econômico seguido de indicadores que assegurem a melhoria na qualidade de vida, ou seja, deve contemplar:

[a]s alterações da composição do produto e a alocação de recursos pelos diferentes setores da economia, de forma a melhorar os indicadores de bem-estar econômico e social (pobreza, desemprego, desigualdade, condições de saúde, alimentação, educação e moradia). (VASCONCELLOS; GARCIA, 1998, p. 205)

Nesse sentido, o desenvolvimento deve ser entendido como um amplo e complexo sistema de transformações nas áreas econômica, social e política, capaz de promover alterações saudáveis que visem à satisfação das necessidades humanas. Tradicionalmente, as literaturas que abordam a economia regional têm seguido duas linhas:

- a abordagem neoclássica, na qual persiste a ideia de crescimento harmônico, concorrência perfeita, retornos decrescentes e convergência das rendas regionais *per capita* a longo prazo;
- A abordagem alternativa do crescimento desarmônico, que enfatiza o capital humano e sua relação com o desenvolvimento tecnológico. Esta assegura a existência de progresso técnico endógeno, retornos crescentes, disparidades regionais crescentes e mercados imperfeitos.

A segunda abordagem permite constatar que a aglomeração de organizações em uma mesma localidade pode criar um ambiente favorável para a atração de novas atividades econômicas, o que acarretaria em crescimento dos retornos, além de as regiões com vantagens iniciais tenderem a crescer mais que as outras, elevando as desigualdades regionais.

Segundo Amaral Filho (1995), o diferencial oferecido pela teoria do crescimento endógeno se encontra no fato de que fatores que antes não tinham validade para a determinação do crescimento foram a ele incorporados, estando a educação entre os demais (segurança alimentar, saúde, tecnologia, informação, ciência, conhecimento, instituições e meio ambiente), os quais passaram a dividir espaço com os clássicos fatores – capital e força de trabalho – na composição da produção econômica.

As diversas abordagens teóricas permitem identificar que o desenvolvimento regional envolve os critérios de crescimento e desenvolvimento econômico, o que o relaciona com o índice de desenvolvimento humano (IDH), renda *per capita* e produto interno bruto (PIB), abrangendo, assim, indicadores que mensuram quais fatores influenciam no desenvolvimento do país, da região ou da nação.

Em relação aos impactos promovidos pela educação no desenvolvimento de dada região, esta é uma temática que suscita discussão no meio acadêmico. Carnoy (1992) assinala que desde os clássicos há estudos sobre a relação da educação no desenvolvimento das nações, mas somente em 1950 surgiu o interesse pelos gastos do sistema de ensino como vetor de crescimento econômico.

A prerrogativa de que a educação gera conhecimento e acarreta inúmeros benefícios para a população é uma assertiva comum, contudo, quando se refere à educação em nações desenvolvidas, questiona-se: essas nações são desenvolvidas

porque investiram em educação, a longo prazo, ou ao contrário, investem valores expressivos em educação porque são nações ricas e desenvolvidas? (LOPES, 2001).

Nessa perspectiva, Casarotto Filho (1998) salienta que o desenvolvimento cultural caracteriza apenas um argumento do desenvolvimento, e não uma consequência. Para o autor, o crescimento dos investimentos econômicos é uma premissa do desenvolvimento, e não uma condição necessária para o desenvolvimento.

Portanto, quando se relaciona educação a desenvolvimento regional entende-se que esta contribuirá – aliada às ações do governo e da população – de forma positiva nos indicadores sociais, políticos e econômicos, que automaticamente espelharão a qualidade de vida de seus cidadãos.

1.3 DESDOBRAMENTOS DO ENSINO SUPERIOR EM GOIÁS

O Ensino Superior em terras goianas se articula ao movimento tardio de implementação desse nível de ensino no Brasil. Registros apontam que até a década de 1930, período em que houve a mudança da capital do estado¹⁵, a única universidade existente era a denominada Academia de Direito de Goyaz, uma instituição isolada, estadual, de caráter profissionalizante.

A tardia movimentação para o estabelecimento de uma universidade no estado se deve à essência rural da região e por esta se encontrar fora do eixo das principais capitais do país. Na concepção de Alves (2000, p. 27):

Não havia condições históricas para uma demanda acentuada, pois a realidade goiana de sociedade agrária não exigia dos órgãos públicos educação para a população. Aliada à falta de reivindicação de um sistema escolar estava a recusa dos coronéis em garantir educação às populações que estavam sob seu domínio.

O coronelismo, tão presente em Goiás quando de sua criação, se caracterizou como uma força política que não demonstrava interesse em promover

¹⁵ De Goiás Velho, hoje Cidade de Goiás, para Goiânia, atual capital.

instrução a seus trabalhadores, pois se entendia que educação traria cargos, dinheiro e valores humanos, os quais eram vistos como direitos de poucos (ALVES, 2000). O autor (idem, p. 31) explica que, assim, a Academia de Direito de Goyaz

[...] esteve duplamente submetida ao poder político goiano, enquanto instituição mantida pelo estado e também pelo papel de formação dos altos cargos do judiciário [e] serviu duplamente ao coronelismo familiar goiano. À medida que formava os quadros burocráticos e também ideológicos, com destaque especial aos políticos que exerciam funções de comando nas oligarquias dos Bulhões e dos Caiados.

Com a construção de Goiânia e conseqüente transferência da capital, em 1937, começa-se a organização e estruturação das escolas superiores – Direito de Goyaz, Farmácia e Odontologia. Contudo, apenas em 1959 cria-se a Universidade Católica de Goiás¹⁶ (UCG) e, no ano seguinte, a Universidade Federal de Goiás (UFG), primeira universidade federal do Centro-Oeste.

Oliveira (2006, p. 26) relata que Goiás, à época, parte na contramão da expansão universitária evidenciada no Brasil, com uma expansão restrita, com registros da criação de “uma faculdade privada (Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão) em Anápolis, e duas públicas (Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis (FACEA) e Escola Superior de Educação Física do Estado de Goiás (ESEFEGO))”.

De acordo com a Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado de Goiás¹⁷ (SECTEC/GO) (GOIÁS, 2011), na década de 1970 o estado apresenta um avanço pouco significativo no Ensino Superior. Ressalta, contudo, a criação da primeira fundação municipal de ensino superior do estado, no município de Rio Verde, em 1973.

O órgão notifica, porém, que a década de 1980 promoveu em Goiás um amplo processo expansionista na educação superior, com a criação de novas autarquias estatais, fundações municipais e instituições isoladas de ensino superior privadas, sendo um processo caracterizado pela interiorização da educação superior no estado (GOIÁS, 2011).

¹⁶ Atualmente, Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO).

¹⁷ Disponível em: http://www.sectec.go.gov.br/portal/?page_id=327. Acesso em: 22 mar. 2011.

Essa interiorização se deve à busca de integração e de desenvolvimento dos municípios, que buscavam se tornar atrativos para investimentos, fator que contribuiu de modo definitivo para a criação de uma estrutura de ensino superior fundacional em alguns municípios¹⁸, como sinônimo de prestígio, desenvolvimento e avanço tecnológico. Conforme a SECTEC/GO (GOIÁS, 2011, p. 1):

A articulação das políticas de expansão – ampliação das oportunidades educacionais – e de interiorização do ensino superior no interior de Goiás, efetivou-se, portanto, a partir da interligação entre as esferas pública e privada mediatizadas por acordos políticos. O discurso legitimador desse processo buscou, na defesa da dinamização da economia regional e na conseqüente integração desta à lógica do mercado, os elementos político-ideológicos para a adesão e legitimação da adoção de tais políticas. O discurso que prevaleceu foi o do ensino superior como fator de progresso, desenvolvimento e integração e como fator de status e prestígio.

Considerando a crise pela qual passaram algumas IES municipais em Goiás, discutiu-se, na segunda metade da década de 1990, a elaboração da Lei Complementar n. 26/1998¹⁹, que previu a possibilidade de incorporação das faculdades municipais à rede supervisionada pelo estado. Segundo Oliveira (2006), o ensino superior em Goiás se caracteriza, nesse momento, pela expansão e interiorização, tanto nos setor público quanto no privado, representadas na ampliação de vagas, cursos, contratação de pessoal técnico e administrativo, docentes, etc.

O processo de expansão nesse período é marcado pela ampliação das oportunidades educacionais, sobretudo na UFG, nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e IES estaduais, que, a partir de 1999, passaram a integrar a Universidade Estadual de Goiás (UEG).

Oliveira (2006, p. 27) argumenta que a política de expansão do ensino superior em Goiás se configurou a partir de movimentos assíncronicos,

¹⁸ A partir disso os municípios goianos criaram e consolidaram suas IES: Universidade de Rio Verde (FESURV); Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior (FIMES); Fundação Educacional de Anicuns (FEA); Fundação de Ensino Superior de Goiatuba (FESG); Fundação de Ensino Superior de Itumbiara (FESIT); Fundação Educacional de Catalão (Centro de Ensino Superior de Catalão); Fundação Educacional de Jataí (FEJ) (Centro de Ensino Superior de Jataí); Fundação Educacional de Luziânia (GOIÁS, 2011).

¹⁹ A Lei n. 26/1998, que regulamentou o Sistema Educativo de Goiás por ações do CEE, caracteriza-se, portanto, por um processo de expansão e de interiorização da educação superior nos setores públicos e privados, em consonância com o movimento nacional para o setor (GOIÁS, 2011).

caracterizando a realidade do ensino como “ampla e heterogênea, permeada por práticas de natureza pública e privada, com predominância dessas últimas”. A interiorização do ensino superior aparece como um valor agregado a ser implementado como fator de consolidação e desenvolvimento de cidades do interior, ou seja, a interiorização geográfica do ensino superior – mediante a criação e instalação de estabelecimentos desse nível de ensino, na forma de estabelecimentos isolados, predominantemente – efetivou-se sob o discurso da modernização e do desenvolvimento regional.

Nesse processo de multiplicação das IES privadas no estado, a educação superior pública continuou de maneira tímida, efetivando sua expansão por meio de convênios, prestação de serviços e outras modalidades, caracterizadas por uma ambiguidade, quando analisada a natureza e o caráter dos cursos ofertados (OLIVEIRA, 2006).

A expansão do ensino público em Goiás tem sido delineada pela cobrança de mensalidade, cujas experiências se destacam nos cursos de aprimoramento, na pós-graduação *lato sensu*, e em grande parte dos cursos de graduação oferecidos pelas IES municipais, mantidas por fundações educacionais de direito público (GOIÁS, 2011).

Por outro lado, verifica-se a expansão privada da educação superior, margeada por subsídios diretos ou indiretos do poder público, dentre eles bolsas de estudo²⁰, concessão de áreas para construção de prédios, alteração no zoneamento urbano, transporte e equipamentos.

Com vistas a delinear o processo de expansão dos cursos oferecidos no período de 1991 a 2007 na região Centro-Oeste, processa-se um comparativo na Tabela 01.

²⁰ Programa do governo de concessão da bolsa universitária, instituído pelo Decreto n. 5.028, de 25 de março de 1999, e pela Lei n. 13.918, de 03 de outubro de 2001 (GOIÁS, 2011).

Tabela 01 – Evolução no número de cursos segundo a Região e a Unidade de Federação (1991-2007)

	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Total	395	412	426	449	521	560	528	607	760	989	1.163	1.395	1.574	1.693	1.923	2.026	2.171
MS	98	102	105	115	136	150	154	171	201	246	274	297	326	334	360	383	387
MT	78	91	94	97	111	126	114	138	166	229	259	271	323	370	426	450	483
GO	133	135	141	151	169	179	166	177	219	296	384	533	613	646	712	754	811
DF	86	84	86	86	105	105	94	121	174	218	246	294	312	343	425	439	490

Fonte: MEC/INEP/DEED, 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/evolucao-1980-a-2007>.

Nota-se que, em Goiás, a oferta de cursos começa a se ampliar apenas a partir de 1999, exatamente com a criação da UEG. Nesse período, as instituições privadas seguem um ritmo acelerado de expansão, aumentando suas vagas e programas. Em 2005, a UCG (transformada posteriormente em Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC/GO) contava com 07 (sete) mestrados autorizados e a UFG já somava 26 (vinte e seis) mestrados e 08 (oito) doutorados. Segundo a CAPES (2011) esse número passou, respectivamente, para 13 (treze) e 44 (quarenta e quatro) programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Em 2011, ano de realização desta pesquisa, o estado de Goiás contava com três IFES: a UFG, o Instituto Federal de Goiás²¹ (IF Goiás) e o Instituto Federal Goiano²² (IF Goiano), os dois últimos instituídos pela Lei n. 11.892, de 2008.

²¹ Resultante da transformação do CEFET Goiás. Disponível em: <http://www.ifgoias.edu.br/index.php/instituicao>. Acesso em: 10 fev. 2011.

²² Resultante da união do CEFET de Rio Verde, Urutaí e Unidade Descentralizada de Morrinhos e Escola Agrotécnica Federal de Ceres. Disponível em: <http://www.ifgoiano.edu.br>. Acesso em: 10 fev. 2011.

CAPÍTULO II – O ENSINO SUPERIOR NO GOVERNO LULA

2.1 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA ANTECEDENTE AO GOVERNO LULA

Conforme Shiroma et al. (2007), o termo *política* é polissêmico, pois encerra, em si, uma multiplicidade de significados. Na concepção clássica, deriva de um adjetivo originado de pólis – *politikós* – e se refere a tudo que diz respeito à cidade, ao urbano, ao civil, ao público e ao social. Considera-se que, entre os filósofos da antiguidade, Aristóteles (1998) tenha sido o primeiro a fazer um tratado sobre a temática em sua obra *Política*, na qual introduz a discussão sobre a natureza, as funções e a divisão do Estado.

Para o filósofo, o Estado surge a partir de uma necessidade imanente (natural) do homem em criar instituições que garantam a felicidade de seus cidadãos. Tal pensamento possui fundamento na medida em que Aristóteles (1998, p. 16) acreditava que o homem é, por natureza, um animal político, logo, “aquele que não pode viver em sociedade, ou que de nada precisa por bastar-se a si próprio, não faz parte do Estado; é um bruto ou um deus”.

Bobbio (1982) defende que houve um deslocamento de significação da política desde Aristóteles. Se, a princípio, a política era entendida como um conjunto de relações, passa então a designar um campo dedicado ao estudo da esfera de atividades humanas articulada às coisas do Estado.

Shiroma et al. (2007, p. 7) afirmam que o Estado, na modernidade, fundamentalmente reporta-se

[à] atividade ou conjunto de atividades que, de uma forma ou de outra, são imputadas ao Estado moderno capitalista ou dele emanam. O conceito de política encandeou-se assim ao poder do Estado – ou sociedade política – em atuar, proibir, ordenar, planejar, legislar, intervir, com efeitos vinculadores a um grupo social definido e ao exercício do domínio exclusivo sobre um território e da defesa de suas fronteiras.

Esses autores afirmam que o pensamento político moderno tende a considerar o Estado em contraposição ao estado da natureza, definindo-o como “o

momento supremo da vida coletiva dos seres humanos, momento em que as forças desregradas, os instintos, os egoísmos e paixões o subjugam ao reino da liberdade regulada” (SHIROMA et al., 2007, p. 7).

Em *O capital*, Marx (1988) caracteriza o Estado como uma espécie de violência concentrada e organizada da sociedade. Ele evidencia a relação existente entre sociedade civil como o conjunto das relações econômicas e Estado como sociedade política.

Logo, na concepção marxista, o Estado se institui como expressão de relações de produção contraditórias, que se instalam na sociedade civil. Incapacitado de superar contradições – constitutivas da sociedade e dele próprio – ele as administra, “suprimindo-as no plano formal, mantendo-as sob controle no plano real, como um poder que, procedendo da sociedade, coloca-se acima dela, estranhando-se cada vez mais em relação a ela” (SHIROMA et al., 2007, p. 8).

Para os autores, é nessa perspectiva que as políticas públicas, emanadas a partir do Estado, se anunciam nessa correlação de forças, cujo confronto permite a abertura de possibilidades de implementação de sua face social, configurando-se em um equilíbrio estável de compromissos, empenhos e responsabilidades.

A política pública é definida por Souza (2006, p. 26) como o campo do conhecimento que busca, simultaneamente:

Colocar o governo em ação e/ou analisar esta ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A análise de políticas públicas deve ser entendida como um campo holístico, pois permite interface com outras áreas do conhecimento, como a Sociologia e a Economia. Entender as políticas públicas como campo de análise holístico não acarreta em atribuir menor rigor teórico e metodológico à área, visto que foram desenvolvidos, no transcurso dos últimos anos, modelos interpretativos que permitem compreender as políticas públicas como objeto de múltiplos olhares.

A autora assinala que a formulação de políticas públicas compreende um estágio em que governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real.

Nesse contexto, faz-se estratégica a importância das políticas públicas de caráter social, a exemplo da educação, saúde, cultura, previdência e outras, no

Estado capitalista, posto que, por um lado, elas revelam o caráter intervencionista de um Estado submisso aos interesses gerais do capital na organização e na administração da *res publica*, contribuindo para assegurar e ampliar os mecanismos de cooptação e controle social; por outro lado, a indefinição do Estado, em face de estar à disposição de uma ou de outra classe para seu uso alternativo, não pode se desobrigar dos comprometimentos com as distintas forças sociais em confronto (SHIROMA et al., 2007). Nesse sentido, analisar as políticas educacionais expressa as contradições mencionadas.

Tais incongruências podem ser delineadas quando a problemática enfrentada pela educação superior nas sociedades avançadas é entendida como diferentes manifestações de um conjunto de problemas relacionados, emergidos da transição do sistema de elite para a educação superior de massa e, conseqüentemente, para o acesso universal, tendo como subjacentes o crescimento e a expansão nesse padrão de desenvolvimento.

Essas manifestações do crescimento do sistema de educação superior, segundo Trow (2005 apud GOMES; MORAES, 2009), permitem o surgimento de três elementos que, por se relacionarem mutuamente, desencadeiam diferentes tipos de problemas, dentre os quais alguns bastante comuns: taxa de crescimento da matrícula, tamanho absoluto do sistema e de instituições isoladas, e a proporção do grupo etário relevante matriculado nas instituições de educação superior.

A taxa de crescimento, conseqüência da expansão da educação superior, normalmente traz forte tensão vertical, evidenciada nas estruturas de governança, administração e socialização de alunos e professor. Logo, apesar de contribuir para a inovação acadêmica, provoca o enfraquecimento e o rompimento das formas tradicionais de relações das comunidades acadêmicas. O ingresso constante de diferentes extratos populacionais incorpora de igual modo as diferenças sociais, econômicas, culturais, étnico-raciais e regionais ao sistema de ensino, no caso em questão o ensino superior, e colocam em discussão sua natureza e função:

A presença cada vez maior de estudantes oriundos das classes trabalhadoras e das denominadas minorias, traz à tona discussões sobre a política de igualdade e equidade de oportunidades educativas antes vista como questão secundária, pressionando governos a formulação de políticas compensatórias e/ou afirmativas. Somando a esse fator, o aumento de proporções significativas de determinado grupo etário tende a interferir na organização e no clima

institucional, bem como, na estrutura curricular dos cursos, promovendo um processo paulatino de diferenciação e diversificação institucional. (TROW, 2005 apud GOMES; MORAES, 2009, p. 3)

A afirmação do autor não exclui o direito e a obrigatoriedade de as políticas públicas contemplarem benefícios educacionais expandidos a todos, antes, reitera que esse fator deve ser levado em conta, tendo em vista a heterogeneidade dos grupos, envoltos em um sistema que, embora pareça único, tem suas diversificações e, por vezes, se configura desagregador e excludente.

Ainda de acordo com Trow (2005 apud GOMES; MORAES, 2009), a causa irradiadora do processo de transição ou transformação de uma fase do sistema para outra (crescimento/expansão) é o volume de matrícula. Ele salienta que o sistema de elite tende a atender até 15% do grupo etário relevante (jovens entre 18 e 24 anos) e, nesse aspecto, endossa-se tal atitude mediante a análise de Bourdieu (2001), o qual considera que o acesso ao sistema de elite acontece quase de modo exclusivo, tendo como pressuposto a classe social dos estudantes. Configura-se, para o autor, relação estreita como o nascimento, constituindo, desse modo, privilégio social associado aos mecanismos meritocráticos provenientes da escolarização básica, fruto da seleção social:

Sendo o acesso controlado e regulado de dentro, a expansão do sistema também se dá de modo a garantir a manutenção de uma rígida tradição acadêmica, expressa na estrutura e oferta de seus cursos, baseada numa relação professor/estudante mais pessoal e orientada. O sistema de elite é organizado de modo a não alterar sua característica fundamental, qual seja, formar a classe social dominante para as funções de elite, se estruturando como elemento de “proteção” e “distinção” de classe social. (TROW, 2005 apud GOMES; MORAIS, 2009, p. 4)

Em âmbito mundial, observa-se que foi a partir da Guerra Fria que o desenvolvimento de políticas públicas se tornou recorrente como atividade governamental, valorizando, portanto, a tecnocracia. No Brasil, apesar do processo educacional já começar a ser delineado na década de 1930, durante o governo militar esse crescimento ocorreu sob a ótica da teoria do capital humano²³. Paiva (2005) defende que, enquanto a década de 1950 e 1960 caracterizaram anos de

²³ A educação era vista por essa teoria como um dos principais determinantes da competitividade entre os países (SHIROMA et al., 2007).

publicização no ensino superior – período em que faculdades desintegradas foram integradas e federalizadas –, com a reforma de 1968 recriou-se o ensino superior privado. As universidades privadas absorveram a demanda dos que não lograram atravessar a barreira do exame para as universidades públicas, permanecendo em crescimento por todo o período militar.

Para Shiroma et al. (2007), foi na década de 1990 que os governantes buscaram se desvencilhar da crise econômica deixada pelos anos 1980, promovendo uma verdadeira contrarrevolução nas esferas social, política e ideológica. A partir de então, a educação passa a ser considerada o condão de sustentação da competitividade na década de 1990, período em que vasta documentação internacional, emanada de importantes organismos multilaterais, foi elaborada em busca de diagnosticar, analisar e propor soluções.

Ademais, encontros foram efetivados, dentre eles a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontiem, em 1990, a qual foi financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial (SHIROMA et al., 2007, p. 57).

Nessa Conferência, conforme os autores, nove países analisados como possuidores das maiores taxas de analfabetismo no contexto mundial foram acionados a fim de desenvolverem ações para a consolidação dos princípios acordados no encontro, articulados no Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos, coordenado pela UNESCO, organização que durante toda a década de 1990 promoveu reuniões regionais e globais para avaliar os procedimentos adotados.

No contexto brasileiro, os pressupostos firmados em documentos oficiais tiveram papel fundamental na elaboração de políticas públicas para a educação no país, durante o Plano Decenal, elaborado no governo de Itamar Franco (1992-1994), ganhando concretude, contudo, no governo FHC.

No Brasil, conforme Carvalho (2005), esse movimento de reescrita da história da educação só se desencadeia na década de 1990, em parte devido aos anos sombrios da ditadura. Diz-se reescrita porque de maneira tímida, durante o Estado

Novo, com Vargas, começaram a ser sinalizados os parâmetros que delineariam a educação nos anos 1990.

Almeida (2010) assinala que o espectro de políticas sociais e econômicas, na década em questão, esteve sob o viés da reescrita, mas com um agravante, agora sob a influência da chamada Agenda Neoliberal. Em razão disso, a elaboração de propostas assumiu um caráter mais amplo, com implicações para além das fronteiras nacionais. Nesse contexto insere-se também a política pública para o ensino superior e suas tentativas de reformas educacionais²⁴:

A perspectiva analítica é entender o processo decisório como produto da ação desigual dos atores, à luz das questões da agenda neoliberal, cujos resultados se manifestam por meio das alterações no quadro legislativo e nos mecanismos de incentivo e financiamento do ensino superior. A formulação²⁵ e a implementação²⁶ das políticas públicas são duas dimensões do processo decisório, no qual se revela o jogo estratégico de poder, os acordos, o consenso e a acomodação de interesses diversos. (ALMEIDA, 2010, p. 1)

No governo FHC, a ação governamental direcionada às universidades públicas federais de maior importância foi o projeto de autonomia apresentado, em 1995, pelo Ministério da Administração e da Reforma do Estado (MARE), em cujos delineamentos se podia verificar pontos de contato entre as recomendações do BIRD. Esse documento apregoa a transformação do *status* jurídico das universidades públicas para organizações sociais, entidades públicas não estatais, fundações de direito privado ou sociedades civis sem fins lucrativos. Buscava-se, portanto, um modelo de administração gerencial para as IPES (ALMEIDA, 2010).

A autora assinala que, para a efetivação da ação, um contrato de gestão seria fundamentado na interação entre o Estado e as organizações sociais, no qual se previa a prestação de serviços, objetivos a atingir e recursos financeiros a serem transferidos do governo para as organizações anualmente. Todavia, a comunidade

²⁴ Política Pública: conjunto de medidas que constituem um determinado programa de ação governamental e procura responder a demandas de grupos de interesse. Sob o enfoque concreto, implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que tem nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, seu principal referente (GISI, 2003).

²⁵ Conforme Viana (1988), a formulação é conceituada no espaço político, concebida como um processo extrarracional de trocas e indeterminações, conflito e poder.

²⁶ Compreendida como espaço administrativo, concebida como um processo racionalizado de procedimentos e rotinas (VIANA, 1988).

acadêmica reagiu contra o projeto, de modo que a conversão das universidades de autarquias ou fundações para organizações sociais passou a ter caráter voluntário.

Outro documento que fundamenta as diretrizes educacionais no governo de FHC é a Lei n. 9.394/1996, que criou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A primeira lei geral da educação promulgada desde 1961, principal iniciativa legislativa implementada que, embora tenha promovido a interação dos atores políticos, produziu conflitos de interesses em seu texto. Este, em linhas gerais, apregoava a coexistência de instituições públicas e privadas. Apesar dessa política ter mantido a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, também mostrou

[o] sucateamento do segmento público, devido à redução drástica do financiamento do governo federal²⁷ e à perda de docentes e de funcionários técnico-administrativos, associados à compressão de salários e orçamentos. A situação tornou-se mais crítica, pois o crescimento da produtividade ocorreu, através de abertura de turmas no período noturno e do aumento de alunos em sala de aula, sem a reposição adequada do quadro funcional. Estimulou a privatização no interior das instituições, por meio da disseminação de parcerias entre as universidades públicas e as fundações privadas destinadas à complementação salarial docente²⁸ e à oferta de cursos pagos de extensão. Na lógica do ajuste fiscal, as sucessivas mudanças na legislação previdenciária do setor público induziram a aposentadoria precoce de docentes, sendo que os mais qualificados vieram reforçar os quadros das instituições privadas, formando grupos de pesquisa e pós-graduação. (ALMEIDA, 2010, p. 5)

O contrário aconteceu com as instituições privadas, posto que, já em 1997,

[t]odos os estabelecimentos particulares de ensino usufruíram imunidade tributária sobre a renda, os serviços e o patrimônio. A partir de então, as instituições passaram a ser classificadas em privadas *stricto sensu* e sem fins lucrativos - confessionais, comunitárias e filantrópicas. As primeiras deixaram de se beneficiar diretamente de recursos públicos e indiretamente da renúncia fiscal,

²⁷ O financiamento do ensino superior também sofreu, de forma significativa, com a política macroeconômica. As universidades federais tiveram seus orçamentos reduzidos com repercussões nos gastos em custeio e investimento. O ajuste foi feito para compensar a ascensão de outras despesas correntes, tais como: pagamento de inativos e pensionistas, de sentenças judiciais trabalhistas (precatórios) e despesas com hospitais universitários. Ver, a esse respeito, Amaral (2003).

²⁸ Sobre a relação entre as fundações privadas e as universidades públicas, consultar Sguissardi (2002).

enquanto que as demais permaneceram imunes ou isentas da incidência tributária. (idem, p. 5)

Contudo, por ser ascendente o ingresso nas instituições particulares, especialmente a partir de 1998, Corbucci (2002 apud ALMEIDA, 2010) reitera que esse crescimento da oferta de vagas se mostrou acelerado em detrimento da evolução na procura pelas instituições particulares, reduzindo a relação candidato/vaga de 2,2 em 1998 para 1,6 em 2002. Ademais, o esgotamento da expansão pela via privada fica ainda mais evidente quando se observa o percentual de vagas não preenchidas pelo vestibular nessas instituições. Enquanto, em 1998, a proporção era de 20%, em 2002, as vagas não preenchidas saltam para 37%.

A política pública que privilegia a democratização pela via privada não encontra como principal entrave a oferta insuficiente de vagas, mas a natureza dessas vagas e/ou a capacidade dos candidatos em as ocupar. A extinção da gratuidade na rede pública estadual e federal apenas tenderia a agravar o problema dos excedentes às avessas, em outras palavras, a questão não é a ausência de vagas para entrada no ensino superior, mas a escassez de vagas públicas e gratuitas, uma vez que a relação candidato/vaga nestas instituições tem aumentado de forma significativa. (ALMEIDA, 2010, p. 6)

A política pública para o ensino superior em especial, no segundo mandato de FHC, aproxima-se mais dos princípios neoliberais e demonstra coerência entre o discurso e a prática política, posto que parcerias entre público e privado se firmam, tanto pela disseminação de cursos pagos de extensão quanto pela estreita relação entre fundações privadas e universidades públicas. “A opção política, já estabelecida pelo regime militar no final da década de 1960, de estímulo à iniciativa privada na expansão de vagas foi reafirmada, inclusive, exaltando-se, em várias ocasiões, a eficiência e a produtividade dessas instituições” (idem, p. 6).

2.2 POLÍTICAS PARA O ENSINO SUPERIOR NO GOVERNO LULA

A política do governo Lula para o Ensino Superior se iniciou, conforme Trópia (2007), com a constituição de um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), com o Decreto de 20 de outubro de 2003, cuja incumbência era analisar a situação desse

nível de ensino no país e, mediante o diagnóstico, apresentar um plano de ação. Em 2003, após diagnóstico e avaliação, foi elaborado um documento que trouxe um “diagnóstico até certo ponto catastrófico da situação da Educação Superior, em especial das IFES, dada a crise fiscal do Estado e a suposta incapacidade do Estado brasileiro de realizar novos investimentos” (ALMEIDA, 2010, p. 2).

Todavia, a crise não estava restrita apenas às IFES, mas também às instituições privadas, consequência da expansão recorde no governo Fernando Henrique Cardoso, estando as últimas ameaçadas de risco de inadimplência generalizada e de uma crescente desconfiança em relação à formação e aos diplomas (Ibidem, 2007). Almeida (2010, p. 7) reitera que se tratava “não mais de priorizar a expansão de matrículas, cursos e instituições particulares, mas de criar condições para a sustentação financeira dos estabelecimentos já existentes”.

A análise do GTI exigiu urgência na adoção de medidas que também se justificavam em razão da expansão de 30% das vagas no ensino superior, anteriormente acordada entre o Brasil e os Organismos Internacionais, definida previamente no Plano Nacional de Educação. Logo, tendo a justiça social como prerrogativa, bem como a democratização do Ensino Superior, soluções foram apresentadas pelo Grupo de Trabalho Interministerial, sendo a reforma universitária a base para a efetivação de medidas. Ademais, foram fixados quatro objetivos específicos: 1) ampliação do quadro docente e de vagas para estudantes nas IFES; 2) educação à distância; 3) autonomia universitária; 4) financiamento.

Na primeira medida, o governo estabeleceu uma meta para que até 2007 se atingisse um total de 2,4 milhões de vagas no sistema federal, para docentes e estudantes, mediante a abertura de concursos nas IFES e de alternativas, a exemplo da criação de novas bolsas da CAPES, direcionadas a professores aposentados e recém-doutores nas atividades de ensino de graduação. O documento propõe o aumento da carga horária dos professores em sala de aula, o aumento no número de alunos e a educação à distância (OTRANTO, 2006).

A efetivação da Educação à Distância, segunda medida, foi proposta pelo relatório GTI como uma alternativa frente à demanda. Segundo o órgão, mesmo expandindo a universidade pública brasileira, bem como a quantidade de vagas presenciais, com ampliação de recursos, seria impossível alcançar a todos a curto e médio prazo. Nesse contexto, essa modalidade de educação configuraria a “única”

capaz de viabilizar a democratização do ensino. A defesa de uma universidade aberta, apregoada pelo então Ministro da Educação Cristovam Buarque, em 2003, veio endossar essa justificativa quando ele argumenta sobre a necessidade de transformação do conceito de universidade, passando esta a ser entendida como uma universidade sem muros e sem um campus fisicamente definido:

Esta ênfase no ensino à distância defendido como a única forma de encurtar o tempo necessário para, e viabilizar, a democratização do ensino superior ocultaria uma demanda das agências internacionais interessadas na abertura do mercado do ensino superior brasileiro para a concorrência internacional. Como a implantação do capital estrangeiro no ramo educacional não ocorre nas mesmas bases do capital industrial – pois a construção, criação e manutenção de universidades estrangeiras oneraria suas mantenedoras e tornaria o ensino um “mau negócio”, a perspectiva do ensino à distância torna-se, não apenas mas também, para esta fração do capital, economicamente, providencial. (TRÓPIA, 2007, p. 3)

A terceira medida, autonomia universitária, considerada um dos princípios da reforma, conforme prerrogativas do relatório do GTI, era uma alternativa para que as universidades superassem a crise que as paralisava, uma vez que ela conferiria à universidade,

[d]e forma participativa e transparente, competência para dispor sobre sua organização administrativa, suas questões financeiras e suas políticas em matéria educacional, sem interferência de outros órgãos do Governo, nos limites constitucionais. (BRASIL, 2003, p. 13)

Dentre as alternativas apresentadas para a ‘superação’ da crise e garantia da autonomia universitária, o relatório propunha a cobrança de taxas de estudantes, facilidade para a busca de recursos junto à iniciativa privada, regularizando e criando, para tanto, as Fundações, vinculadas às instituições de ensino superior (IES).

Amaral (2003) enfatiza que a proposta era transferir para o setor privado todas as atividades produtivas e para um chamado “setor público não-estatal a produção dos serviços não competitivos ou não exclusivos de Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle” (BRASIL, 1995, p. 16).

Esse setor público não-estatal se materializaria por meio de organizações sociais, ou seja, de pessoas jurídicas de direito privado constituídas sob a forma de fundações ou de sociedade civil sem fins lucrativos, às quais serão atribuídas prestação de serviços sociais de natureza pública sob novas bases, compreendendo autonomia financeira e administrativa e novos instrumentos de controle e avaliação de desempenho. (AMARAL, 2003, p. 118)

Ademais, a fundação ou sociedade civil de direito privado se habilitaria a administrar os recursos humanos, as instalações e os equipamentos pertencentes ao poder público e a receber os recursos orçamentários para seu funcionamento, sendo este definido por um Conselho de Administração²⁹. Segundo o documento, outro modo de adquirir autonomia financeira se daria mediante a redução de pessoal, bem como pela flexibilização nas formas de contratação de pessoal.

Segundo o GTI, um dos problemas enfrentados pelas universidades à época era a dependência dos orçamentos públicos e, em razão de boa parte dos mesmos serem destinados ao pagamento de salários e aposentadorias, não sobraria às IFES recursos suficientes para a recuperação de prédios, compra de equipamentos novos, modernização de laboratórios e atualização de acervo das bibliotecas. Logo, o grupo apresentou como proposta a contenção de gastos com folha de pagamento e viabilização de entrada de recursos privados:

Este diagnóstico realizado pelo GTI e as ações sugeridas foram, com breves alterações, incorporados às versões do Anteprojeto de Reforma Universitária, levadas ao público pelo então ministro Tarso Genro em 2004 e 2005. Ao encaminhar os anteprojetos para conhecimento e “discussão pública”, o governo Lula cumpriu um importante papel no processo de difusão ideológica, na medida em que pode, por assim dizer, testar o impacto das propostas ali apresentadas. Neste processo, alguns temas serviram como uma espécie de termômetro para o Ministério da Educação, tais como: a redução do papel do Estado a agente avaliador e regulador do ensino superior, o aumento da participação da sociedade – leia-se mercado – na definição dos projetos e investimentos públicos (parceria público-privada), a adoção de medidas afirmativas e de uma política de cotas para compensar o elitismo do ensino superior, o financiamento público para IES particulares e a flexibilização do sistema de ensino superior. Vulgarizada como uma medida

²⁹ Composto por 1,3% de representantes do poder público, membros natos; 2,3% de membros indicados pelas entidades representativas da sociedade civil; 3,1% de membros eleitos na forma estabelecida pelo Estatuto; 4,3% de membros eleitos pelos demais integrantes do Conselho, entre pessoas de notória capacidade profissional e reconhecida idoneidade moral (BRASIL, 1995b apud AMARAL, 2003, p. 11).

democrática pelos seus proponentes, os anteprojetos de lei ocultariam objetivos conservadores e regressivos. (TRÓPIA, 2007, p. 8)

Fato é, segundo a autora, que, de acordo com analistas do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), houve unanimidade em apontar que os reais objetivos da reforma universitária eram privatizar o ensino público, e não revitalizar as universidades públicas. Regulamentando o setor privado e democratizando o acesso ao Ensino Superior, a reforma traz consigo a restrição à autonomia das universidades públicas, concedendo-lhe apenas a liberdade de captar recursos financeiros. Desse modo, a regulamentação da autonomia financeira das IFES não se concretizou, tendo em vista a manifestação contrária por parte da sociedade universitária.

Leher (apud OTRANTO, 2006, p. 18) preconiza que os objetivos da reforma universitária foram:

- Consolidar o eixo privado como vetor do fornecimento da educação superior;
- reduzir o papel do Estado à condição de regulador do ensino superior;
- naturalizar a diferença entre os sistemas de ensino, reservando aos jovens das classes populares um ensino de qualidade inferior;
- transformar a universidade em organização de serviços demandados pelo capital metamorfoseados como inovação tecnológica;
- converter a educação tecnológica em um braço da ação empresarial;
- aumentar o controle governamental (produtividade, eficiência e ideológica, reguladas por meio da avaliação) e do mercado (financiamento e utilitarismo) sobre a universidade pública, inviabilizando a autonomia e, principalmente, a liberdade acadêmica.

Quanto ao financiamento da IFES, o GTI reconheceu que desde longa data essas instituições deixaram de contar com um programa específico para recuperação predial e aquisição de equipamentos para seus laboratórios e bibliografia para o ensino de graduação, tendo como consequência o fechamento de laboratórios, o desabamento de prédios e a degradação das instalações (TRÓPIA, 2007).

Antes, conforme Amaral (2003), é importante ressaltar que a programação financeira das IFES se dá pela sistemática do financiamento incremental ou inercial, em que os recursos financeiros a serem estabelecidos num determinado ano baseiam-se nos do ano anterior. O volume de recursos é estabelecido pelo governo federal e aprovado pelo Congresso Nacional, sem nenhuma consulta sobre as reais necessidades das instituições. O MEC determina, separadamente, o volume de recursos para o pagamento de pessoal e para manutenção e investimentos.

Em relação à distribuição dos recursos destinados à manutenção e aos investimentos entre as IFES, há alguns anos o governo vem exercitando um modelo de financiamento por fórmulas, implantado em um acordo entre o MEC e a Associação Nacional de Dirigentes das IFES (ANDIFES). A implementação para que se obtenham recursos de manutenção e investimentos, nesse cenário, teve por pressuposto abandonar fórmulas desconhecidas que pudessem possibilitar negociações clientelistas.

Entretanto, Amaral (2003) traz à discussão o desafio de saber quais seriam os recursos suficientes para a manutenção e o desenvolvimento das IFES, prescritos pelo artigo 55 da LDB/1996, e que critérios de distribuição de recursos deveriam ser elaborados entre essas instituições. É importante lembrar que até 1994, segundo o autor, esses critérios de distribuição eram desconhecidos da comunidade universitária, passando a seu conhecimento apenas a partir do Decreto n. 1.285/1994, que estabeleceu parâmetros a fim de medir as necessidades e o desempenho para sua efetivação. Para a edição desse documento, mencionou-se como argumento a necessidade de planejamento, previsibilidade, equilíbrio, estabilidade e fatores previamente definidos.

Logo, as necessidades das IFES seriam medidas, especificamente, nas universidades, pelo

número total de alunos matriculados nos cursos de graduação, mestrado e doutorado das áreas: Ciências Exatas e da Terra, Engenharias, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas, Lingüística e Artes; a área construída; o valor total dos gastos nos últimos cinco anos; o valor total dos gastos com OCC nos últimos cinco anos. (AMARAL, 2003, p. 115)

Por sua vez o desempenho seria medido pelo

[n]úmero de ingressantes nos diversos cursos da instituição; número de diplomados na graduação; número de teses defendidas no Mestrado e Doutorado; número de certificados nos cursos de Especialização; as avaliações promovidas pelas CAPES dos programas de Mestrado e Doutorado; a titulação do corpo docente; relação ideal aluno/docente; relação ideal aluno-docente, técnico administrativo. (AMARAL, 2003, p. 116)

Ainda para esse autor, esse parâmetro de medidas se estendeu até 1999, quando um novo modelo se inscreveu, dividido em duas fases: atividades de ensino e de pesquisa. A primeira relaciona-se aos alunos da instituição, envolvidos em atividades de graduação, mestrado, doutorado e residência médica. As atividades relacionadas à pesquisa consideram os docentes da pós-graduação, nos programas avaliados pela CAPES, com nota igual ou superior a 3 (três).

A partir dessas prerrogativas, passou-se a valorizar o aumento no número de estudantes, posto que a demanda significasse, imediatamente, a elevação nos recursos de manutenção e investimento. Ademais, foi implantada no interior das instituições a competitividade entre docentes mediante a introdução de Gratificação de Estímulo à Docência (GED), criada pela Lei n. 9.678, de 03 de julho de 1998, e alterada pela Lei n. 11.087, de 04 de janeiro de 2005, a qual trouxe, conforme Souza (2005), implicações diretas no processo de reorganização da atividade docente das IFES. Nessa lei, estabelece-se que a dedicação do professor na prática docente tenha um mínimo de horas a fim de que lhe sobre tempo para que consiga determinada pontuação em sua produção intelectual.

A GED, considerada relevante na constituição salarial dos docentes, mudou a atitude do corpo docente, provocando, a médio ou longo prazo, uma degeneração das relações internas de trabalho e das interações das IFES com a sociedade. Segundo Amaral (2003, p. 117),

[g]anha força redobrada o aulismo e a procura, a todo custo, por eventos que façam com que os professores acumulem pontos na corrida pela gratificação salarial. Se por um lado este fenômeno contribui para a expansão do número de vagas das IFES e para o aumento da produtividade quantitativa – número de trabalhos por professor – por outro, provocou certa despreocupação com a qualidade e o papel social e cultural das instituições, todas públicas.

Ademais, o impacto da implementação desse programa repercutiu no aumento da matrícula e, particularmente, na relação alunos/docente. De modo

indireto, promoveu a ampliação de cursos noturnos, ao mesmo tempo em que houve a queda dos recursos financeiros para as IFES:

O total de recursos das IFES passou de 0,97% do PIB, em 1989, para 0,57% em 1992. Depois de uma breve recuperação, os recursos atingem 0,91% do PIB em 1994, e, então inicia um processo acentuado de queda, chegando a 0,61% do PIB em 2001, com leve recuperação em 2002 (0,64% do PIB). Isso indica que, no período entre 1989 a 2002, a queda dos recursos das IFES com relação ao PIB foi de 34%. Diante desses dados pode-se depreender que o processo de expansão resultou em um profundo sucateamento das instituições de ensino e degradação das condições de trabalho. (AMARAL, 2003, p. 32)

Gomes e Moraes (2009) retratam outro programa que se destaca nesse processo, o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), criado em 2001 e destinado a financiar a graduação de estudantes matriculados no ensino superior nas instituições privadas. Na concepção de Sguissardi (2008), esse recurso trouxe repercussão significativa na expansão de matrículas nas instituições privadas da educação superior, posto que em 2007 mais de quinhentos mil estudantes contraíram empréstimos para financiar seus estudos. É em razão dessa estimativa que Gomes (2008, p. 29) assinala:

A expansão da educação superior foi realizada mediante financiamento privado, doméstico, com a participação ativa do 'consumidor de serviços educacionais', numa clara definição da educação superior como mercadoria, o que cristaliza a marca da política liberal-conservadora deste governo, com a tentativa de apagamento, na memória discursiva da população, da idéia de educação como direito. Para o sucesso desse processo, teve papel fundamental a implementação de mecanismos de avaliação que estabeleceram a competitividade como motor de dinamização do moderno mercado da educação superior por meio da ampla divulgação que o governo e a mídia davam aos resultados do Exame Nacional de Cursos, o Provão.

Dentre as principais ações políticas para o ensino superior no governo Lula destacam-se o Programa Universidade para Todos (Prouni), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), a Lei de Inovação Tecnológica, as Parcerias Público-Privadas (PPP), o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e, mais especificamente, o Reuni para as IFES. Criado em 1998, ainda no governo FHC, o ENEM tem a finalidade de avaliar "o desempenho do estudante ao fim da

escolaridade básica e seu público-alvo são os alunos que estão concluindo o 3º ano do ensino médio, ou já terminaram essa etapa da educação básica” (LIMA et al., 2011, p. 12).

Conforme esses autores, o ENEM sofreu impulsão determinante no governo Lula, posto que foi incluído como critério de seleção para bolsas do Prouni, ocasionando aumento nas inscrições para a realização de provas desse exame. Se, a princípio, o exame recebeu 1.547.094 inscrições, em 2009 saltou para 4.147.527, em consequência da vinculação ao Sistema de Seleção Unificada (SISU), que seleciona estudantes pela nota obtida no exame. Essa proposta de reformulação, segundo o MEC (BRASIL, 2009), visa democratizar o acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio.

No entanto, diversos autores veem esse novo ENEM sob outra perspectiva, a exemplo de Leher (2009), que assinala implicações políticas e pedagógicas para a educação, dentre elas o beneficiamento do mercado privado de educação, pois o estudante que não se classifica em uma instituição pública busca, automaticamente, o ensino privado. O Ministério da Educação, prontamente, disponibiliza-se a repassar recursos públicos para incentivar as instituições privadas a atenderem a demanda. Não bastasse isso, o autor apregoa o risco de consolidação do elitismo educacional, com a utilização do exame e sua relação com a mobilidade acadêmica.

Ainda conforme esse autor, pedagogicamente o novo ENEM também gera incongruências, posto que

as ditas provas de ‘raciocínio’ do ENEM, a pretexto da democratização, vêm promovendo um rebaixamento da agenda de estudos que terá consequências muito negativas para a educação básica. É uma quimera afirmar que um exame rebaixado e nacional abre a universidade pública aos setores populares. (idem, p. 1)

Apesar de toda a publicidade oficial, Leher defende que o ENEM privilegia a elite estudantil. Para embasar tal afirmação, traz como exemplo o pleiteamento de vaga ao curso de medicina da Universidade de São Paulo (USP) por parte de determinado estudante. Devido à concorrência nessa universidade, esse mesmo estudante, com os pontos obtidos no ENEM, pode cursar medicina em qualquer

outra universidade pública do país, para tanto, terá que subsidiar-se (moradia, deslocamentos, assistência estudantil, etc.), o que exigirá renda compatível.

Por sua vez, o Prouni, criado e fundamentado mediante a Lei n. 11.096/2005, foi direcionado a universidades particulares. Logo, as instituições que a ele aderiram foram isentas de “Imposto de Renda de Pessoa Jurídica, Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social e Contribuição para o Programa de Integração Social” (GOMES, 2008, p. 36).

Já em 2005, aderiram ao Prouni, mesmo em seu primeiro ano de vigência, 1.142 instituições privadas, ou seja, 59% do total das IES existentes. A pronta resposta das IES privadas pode ser compreendida pelos benefícios financeiros advindos da renúncia fiscal.

Instituído pela Lei n. 10.861/2004, o SINAES foi criado com a função de fiscalizar as instituições privadas – a fim de que estas ofereçam qualidade no ensino – e conduzir o processo de avaliação da educação superior, definindo regras para autorização de IES e de cursos, reforçando o papel do Estado como agente regulador do sistema.

Amaral (2003) atesta que sua finalidade foi ajustar o ensino superior no Brasil às prerrogativas de avaliação constantes dos documentos criados pelos organismos internacionais, cujo teor competitivo e quantitativo faz-se primordial em detrimento do qualitativo. Assim, o SINAES seria o órgão responsável por coagir as instituições de ensino superior a se adequarem ao modelo preconizado por tais organismos.

Aparentemente democrática, a Lei de Inovação Tecnológica (Lei n. 10.973), criada para estimular a arrecadação de recursos para as IFES, veio incentivar a iniciativa privada e as instituições públicas, embora estas tenham disponibilizado seus pesquisadores, laboratórios, equipamentos e espaço físico a grupos privilegiados particulares, que ainda recebem recursos do governo federal, fomentando uma visão particular de crescimento em razão do forte apelo financeiro. Trópia (2007, p. 4) sinaliza que

[a]lém disso, são previsíveis as conseqüências para as áreas de pesquisa básica e nas ciências sociais e humanas – que são atrativas apenas quando rebaixadas ao patamar da produção meramente ideológica. Trata-se, portanto, de mais uma medida que institucionaliza o controle do mercado sobre a pesquisa científica, bem como a privatização da pesquisa universitária.

Regulamentadas pela Lei n. 11.079/2004, as PPP instituíram, na administração pública, normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada. Lopreato (2005) assinala que os contratos de parceria preconizados pela lei reservam ao Estado o papel único de distribuir e pagar, estando o parceiro incumbido dos gastos, dos contratos de obras ou serviços e do gerenciamento de projetos.

No segundo mandato do governo Lula (2007-2010), registra-se que o processo de mudanças no ensino superior

[i]ntensificou o processo de mudanças no ensino superior, consagrando a visão mercantil, utilitarista e regressiva. Mercantil porque consagra a visão da educação como uma mercadoria; utilitarista, pois tão somente voltada ao mercado de trabalho e à empregabilidade; regressiva, pois significa um retrocesso em termos científicos e culturais para a educação e a cultura brasileiras – aumentando a dependência cultural e científica do País relativamente aos países centrais. (TRÓPIA, 2007, p. 5)

Nesse período, publica-se o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e cria-se: a) o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni); b) a Universidade Aberta do Brasil (UAB); c) a Universidade Nova; d) o banco de professores-equivalente. Esse conjunto de medidas desmonta o modelo até então vigente nas universidades públicas brasileiras, sendo substituído por modelos variados de formação em nível superior, sob o pretexto de que o modelo vigente gerava lacunas entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Nesse novo cenário, as universidades que investiam na pesquisa e, por isso, demandavam alto custo em investimentos, corpo de pesquisadores qualificado e dedicação exclusiva destes passam a existir em número mínimo e apenas para atender aos interesses da PPP. Ademais,

[...] os modelos de graduação que tendem a se expandir são os de graduação mais curta, profissionalizante, técnica e generalista. Os determinantes desta tendência encontram-se no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo e da divisão internacional do trabalho, que impõe, aos países da periferia do capitalismo, o lugar de consumidores e não de produtores de ciência e tecnologia. (TRÓPIA, 2007, p. 5)

Essa autora ressalta que, entre as ações fundamentadas no governo Lula, especificamente no PDE, as que mais polêmica causaram foram justamente aquelas relacionadas às IFES e à formação de professores:

O aspecto mais polêmico da ação relativa às IFES não é a proposta de duplicação do número de vagas. Esta é uma medida importante e democrática. Mas ela vem acompanhada de um conjunto de pré-condições, como por exemplo, a flexibilização dos cursos e a redução do custo por aluno. Ou seja, as Universidades que aderirem ao Programa de Reestruturação das Universidades (REUNI) terão suplementação financeira desde que – abrindo mão de sua autonomia – adotem o polêmico modelo de ensino superior flexível. Outra ação polêmica é a contratação de professor equivalente, medida que desregulamenta tanto a forma de seleção quanto de contratação de professores. (TRÓPIA, 2007, p. 6)

O Reuni, criado pelo Decreto n. 6.096/2007, é uma medida adotada pelo governo federal para “retomar o crescimento do ensino superior público” (BRASIL, 2009, p. 3). Fundamentou-se na necessidade de proporcionar subsídios para a ampliação do acesso e da permanência de estudantes na educação superior, especificamente na graduação, mediante melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.

Conforme relatório do primeiro ano do Reuni, esse programa, em sua formulação, teve como principais objetivos:

- Garantir às universidades as condições necessárias para a ampliação do acesso e da permanência na educação superior;
- Assegurar a qualidade por meio de inovações acadêmicas;
- Promover a articulação entre os diferentes níveis de ensino, integrando a graduação, a pós-graduação, a educação básica e a educação profissional e tecnológica;
- Otimizar o aproveitamento dos recursos humanos e da infraestrutura das instituições federais de educação superior.

Duas metas apresentadas pelo plano foram:

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 um contingente de dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano. (TRÓPIA, 2007, p. 06)

Segundo Lima et al. (2011, p. 10):

A ampliação das matrículas para atingir a meta de 18 alunos por professor, num quadro de não-expansão de vagas para concursos para docentes e de uma situação de precariedade do trabalho docente já instalada nas IES leva a uma massificação do ensino superior pautada na sua expansão sem qualidade.

Conforme os autores são possíveis reforçar que essas metas visam a racionalização dos gastos públicos. Entre as diretrizes do Programa se delinea a diversificação das modalidades de graduação, cujo teor é o desenvolvimento da modalidade de educação à distância, mediante a expansão e interiorização da oferta de cursos e programas de educação superior.

A adesão ao Reuni pelas universidades federais, conforme relatório (BRASIL, 2008), foi praticamente uníssona, feita em duas chamadas. Das 54 IFES, 53 aderiram a ele, dentre as quais destacam-se: Fundação Universidade de Brasília (UnB); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Federal de Goiás (UFG). A Universidade Federal do ABC (UFABC) não participou do programa por já adotar as inovações pedagógicas preconizadas pelo Reuni.

A adesão da totalidade das universidades existentes no ano de criação do Reuni atesta o forte interesse despertado pelo Programa, que preconiza, em seu conceito fundador, a ideia da expansão com reestruturação das instituições federais de ensino superior, abrindo espaço para oportunidades de inovação e de aumento da qualidade da educação superior pública (BRASIL, 2008, p. 5).

Portanto, as IFES submeteram suas propostas ao Reuni, dando ênfase à interiorização, que, aliada ao conjunto de “oferta de cursos de formação de professores, ampliação de vagas nos cursos existentes, inovação e novos formatos de cursos de graduação representam pontos fundamentais para a mudança do panorama atual do ensino superior no Brasil, na concepção do Ministério da Educação” (BRASIL, 2008, p. 7).

O relatório do primeiro ano do Reuni (BRASIL, 2008) considera o ano de 2007 como referência para a verificação do número de vagas em cursos presenciais de graduação. Nesse ano

[o]s projetos institucionais pactuaram um aumento para 146.762, o que representa acréscimo de 11%. No entanto, essa meta foi superada e em 2008 as universidades federais ofertaram um total de 147.277 vagas, o que equivale a um aumento de 14.826 novas vagas. (idem, p. 06)

O Ministério da Educação (BRASIL, 2008) reitera que o sucesso do programa não pode ser medido apenas pela abertura de novos cursos e vagas, sendo fundamental o acompanhamento do preenchimento destas. Por isso, além da criação das novas vagas, as universidades federais propuseram, em seus planos de reestruturação, várias ações para o preenchimento de vagas ociosas, oriundas da evasão.

No entanto, o Reuni é passível de críticas por segmentos sociais e, embora apresente a adoção de mecanismos inovadores de gestão e de organização das IFES, tem como foco a promoção do ensino de massa diferenciado, a fim de atender as economias modernas. Nesse cenário, Trópia (2007, p. 08) assinala que “a instituição de ensino superior tem o compromisso de formar não somente bons profissionais em busca de emprego, mas também criadores de empregos em mercados de trabalho mutantes”.

Apesar de a política educacional do governo Lula ter vindo para consolidar: a) a expansão da privatização do ensino superior; b) o desmonte do modelo único de universidade pública; c) os centros de excelência; d) a hierarquia entre as IES, ou seja, a coexistência de instituições de ensino superior de vários tipos (centros de excelência, cursos de caráter técnico, profissionalizante ou generalista), pode-se notar que essa política encontra apoio de amplos setores da classe média. Trópia (2007, p. 11) destaca:

Mas as razões que levam as frações da classe média a convergir no apoio à política para o ensino superior são bastante distintas. Enquanto a baixa classe média, que se encontra em uma situação de desvantagem na concorrência pelas vagas nas universidades públicas e por isso anseia pela justa ampliação do ensino superior, tem uma posição ambígua – ora de apoio à ampliação de vagas nas instituições públicas, ora de apoio à expansão de vagas nas

particulares – seja por interesse imediato, seja por ressentimento de classe –, a alta classe média apóia a presente política para o ensino superior justamente por que ela dualiza, e neste sentido, distingue, a seu favor, os diplomas, o que de resto lhe garante as melhores oportunidades no mercado de trabalho.

Nota-se que, apesar do empenho do MEC, as discrepâncias ainda existem no ensino superior de todo o país. Mesmo com a criação dos programas elencados neste estudo, observa-se que muito ainda há a ser feito. No capítulo seguinte, este estudo abordará o Reuni no contexto da Universidade Federal de Goiás.

CAPÍTULO III – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 A ABORDAGEM QUALITATIVA

Considerando-se que a pesquisa deve estar pautada em confiabilidade e validade – critérios para julgar sua qualidade – (YIN, 2005), para a realização deste estudo optamos por utilizar a abordagem qualitativa, pois, segundo Gil (2007), nesse tipo de pesquisa há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que não pode ser traduzido em número.

Para fins deste trabalho, utilizamos a pesquisa documental, levantando documentos institucionais e jurídicos, realizando entrevistas com a reitoria e com a coordenação do Diretório Central de Estudantes (DCE) da UFG e aplicando um questionário ao Professor Adjunto da Escola de Engenharia Civil e atual diretor do Centro Integrado de Aprendizagem em Rede (CIAR) da UFG, Leonardo Barra Santana de Souza.

Para responder às questões propostas pelo estudo, analisamos o processo de formação da Universidade Federal de Goiás e a implantação do Programa de Reestruturação – Reuni. Para a análise do retorno dos entrevistados foi realizada a leitura das transcrições, o que nos permitiu observar os temas que emergem e a forma como aparecem. As falas foram agrupadas de acordo com os temas, em eixos, revelando-nos dados cruzados entre o discurso dos diferentes sujeitos/órgãos representados pelos entrevistados.

O recolhimento dos dados foi processado mediante entrevista estruturada. Apropriamo-nos de um gravador para uma transcrição real do que estava sendo discutido, de modo que não interferimos nas respostas dos sujeitos de pesquisa:

Uma entrevista não é um diálogo, ou uma conversa. Tudo o que interessa é fazer o informante falar. Você deve manter-se o mais possível em segundo plano, apenas fazendo alguns gestos de apoio, mas não introduzindo seus próprios comentários ou histórias. Essa não é ocasião para demonstrar seus conhecimentos ou charme. E não se deixe perturbar com as pausas. Ficar em silêncio pode ser um

modo precioso de permitir um informante pense um pouco mais e de obter um comentário adicional. (THOMPSON, 1992, p. 271)

3.2 CONTEXTO, CRITÉRIOS E PARTICIPANTES DA PESQUISA

3.2.1 Pesquisa documental na UFG

A princípio, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás. Em termos de pesquisa de campo, fizemos levantamento de documentação em vários órgãos e departamentos da universidade (Pró-Reitoria de Assuntos da Comunidade (PROCOM), Pró-Reitoria de Administração e Finanças (PROAD), Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), etc.), bem como em documentos disponibilizados na internet pertencentes à universidade, a exemplo do *Jornal Online*, da *Revista Afirmativa*, *Relatório de Gestão* e outros.

A característica da pesquisa documental como fonte de coleta de dados restringiu-se a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias, conforme Lakatos e Marconi (2001). Nesse sentido, estudamos Portarias, Decretos, Normativas, Notas Técnicas e Processos Administrativos, documentos imprescindíveis para entendermos a justificativa da proposta de implantação do Reuni na UFG, conforme evidenciado nos capítulos teóricos deste estudo.

3.2.2 Participantes da pesquisa e delineamentos

Para a efetivação do levantamento de dados dos sujeitos da pesquisa, elegemos entrevistar o reitor da Universidade Federal de Goiás e o coordenador geral do DCE. A escolha não foi aleatória, tendo atendido a um planejamento prévio. Entrevistar o representante da universidade e o representante dos estudantes nos proporcionou tecer um olhar sobre as duas organizações por eles representadas, permitindo-nos efetuar comparações entre os discursos, sinalizando convergências

e divergências entre a visão da reitoria sobre o programa Reuni e dos estudantes, representados pelo DCE.

Inicialmente foi pensada a realização das entrevistas com alunos que tivessem participado da implantação do Reuni e pessoas não ligadas à instituição para averiguar qual a concepção da sociedade, porém, no decorrer do processo não foi possível identificar alunos que pudessem comparar o antes e o depois do Reuni, uma vez que estes já teriam concluído o seu curso, e também não foi de sucesso o contato com a sociedade externa, uma vez que as pessoas não conhecem as diretrizes do programa e se restringem a dizer que a universidade tem “aumentado de tamanho”.

As entrevistas direcionadas a esses dois atores, representantes de órgãos extremamente burocráticos, nos renderam um tempo considerável de espera. Contudo, conseguimos efetivar o almejado. Após a escolha dos entrevistados, tentamos agendar a entrevista com seus assessores, tendo sido marcados a data, o horário e o local. No entanto, por interesse dos entrevistados, houve alterações por mais de uma vez. Após a explicitação dos objetivos da pesquisa, os sujeitos se mostraram interessados em participar do estudo e unanimemente assinaram o termo de consentimento.

Durante o período de levantamento, enfrentamos algumas dificuldades para a obtenção de dados, pois alguns deles ainda não estavam disponibilizados e atualizados nos órgãos responsáveis. As entrevistas, especificamente, em razão do pouco tempo disponibilizado pelos sujeitos entrevistados, foram realizadas em um período de quase dois meses, entre contato, agendamento e realização (tendo uma duração de cinquenta a sessenta minutos cada uma). A preferência de local e horário foi atendida conforme disponibilidade dos entrevistados.

Para a coleta dos dados, preparamos uma relação mínima de perguntas, as quais guiaram o diálogo com os sujeitos da pesquisa. Fizemos perguntas relacionadas ao Reuni, abordando temáticas a ele direcionadas. Apontamos, a seguir, os questionamentos direcionados ao Reitor da Universidade Federal de Goiás, Doutor em Genética e Melhoramento de Plantas pela UFG:

1. Entre as propostas do Reuni está a criação de 29 (vinte e nove) novos cursos e o aumento na oferta de vagas noturnas. Sabe-se que essas metas foram atingidas

- pela instituição, mas quais foram os mecanismos criados para garantir a diplomação e permanência dos novos alunos?
2. O Plano Nacional de Assistência Estudantil³⁰ (PNAES) é um programa que já existia antes do Reuni? Caso positivo então significa dizer que houve um acréscimo no programa de assistência estudantil?
 3. Um dos principais motivos que, inicialmente, levaram muitos alunos a se posicionarem contra a implantação do Reuni na UFG dizia respeito à manutenção e à qualidade do ensino. De que forma foi trabalhada a questão da garantia e até mesmo da melhoria da qualidade do ensino e pesquisa na UFG?
 4. Em relação ao “empréstimo de espaço da universidade para empresas privadas/fundações desenvolverem projetos/pesquisas na UFG – política do Reuni de reestruturação. Como está esse processo na UFG? Se existem, quais empresas estão alocadas no espaço da universidade, o que fazem, que projeto/pesquisas desenvolvem? Que contribuição trazem para a comunidade universitária e para a sociedade goianiense?
 5. Como está o diálogo da Universidade com o DCE e com os movimentos estudantis no que diz respeito à implementação e implantação das políticas do Reuni?
 6. Qual o projeto da Universidade a médio e longo prazo em relação à Educação à Distância? Pretende-se ampliar os cursos e polos?
 7. No final do mandato do presidente Lula, você fez um discurso como representante da ANDIFES ao ex-presidente, onde expôs a preocupação de transformar o programa Reuni em uma política de Estado, perene e contínua. Isso se efetivou no governo “Dilma”?
 8. Como resultados positivos do Reuni podemos elencar o crescimento da instituição em termos de alunos, cursos, infraestrutura, força de trabalho, pesquisas e outros. Quais aspectos você considera negativos?

³⁰ O PNAES foi instituído em 2010 pelo Governo Federal por meio do Decreto n. 7.234, visando apoiar a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação da modalidade presencial nas IFES. O objetivo é viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão. O PNAES oferece assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. As ações são executadas pela própria instituição de ensino, que deve acompanhar e avaliar o desenvolvimento do programa. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=607&id=12302&option=com_content.

9. Existe uma grande expectativa da sociedade no que diz respeito à contribuição da UFG para o desenvolvimento do estado de Goiás. Qual a sua avaliação quanto a essa missão?

As questões direcionadas à coordenação geral do DCE, seguem relacionadas:

- a) Quando se começou a discutir a implantação do Reuni na UFG houve muitos manifestos dos estudantes, pois havia uma nítida preocupação com a qualidade do ensino. Como ocorreu a interação da administração superior da instituição com o movimento estudantil?
- b) Quanto à qualidade do ensino, é possível identificar se foi resguardada ou não?
- c) No plano de reestruturação estava previsto a assistência estudantil para minimizar a evasão e maximizar a diplomação dos novos alunos. Foi notado o crescimento no que tange à assistência estudantil?
- d) A comunicação entre movimento estudantil e governo ocorre de que forma?
- e) É possível estabelecer uma relação entre o atual governo e a gestão de Luiz Inácio Lula da Silva no que diz respeito à política estudantil?
- f) Quais são os pontos negativos apontados pelo DCE como consequência da implantação do programa Reuni?
- g) Quais são as expectativas perante este governo e os próximos quanto às políticas públicas para educação pública brasileira?

Um momento importante foi a transcrição das gravações orais, que foram realizadas no período de um mês. As técnicas apontadas por Thompson (1992) foram bastante relevantes no que toca ao fator qualidade. Esse autor orienta a necessidade de que o material seja bem selecionado para que não se tenha que refazer a ação. Nesse sentido, as gravações ficaram perfeitas, devido à qualidade do equipamento selecionado, no caso em questão um aparelho digital.

CAPÍTULO IV - O REUNI NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

A Universidade Federal de Goiás (UFG), criada pela Lei n. 3.834, de 14 de dezembro de 1960, e reestruturada pelo Decreto n. 63.817, de 16 de dezembro de 1968, nasceu da reunião de cinco escolas superiores já existentes em Goiânia (Faculdades de Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia, Escola de Engenharia e o Conservatório de Música³¹).

A criação da UFG representou uma conquista para a sociedade goiana, dadas as mobilizações feitas por professores e alunos para a criação de uma universidade pública, e a oportunidade de formação profissional pública, gratuita e qualificada. Sua existência permitiu ao estado de Goiás formar seus próprios quadros profissionais e não mais depender de mão de obra qualificada de outros estados.

Em seu projeto pedagógico, desde o início a UFG buscou superar o modelo clássico de ensino que vigorava no Brasil para se aproximar mais da realidade contemporânea mundial. Para tanto, privilegiou um centro de transformação pedagógica, cultural, social e política, inspirado na cultura e sem concepção ideológica pré-concebida.

A materialização dessa ideia se deu com a intensificação da vida cultural da universidade e pela integração entre estudantes, professores e a comunidade. A UFG tem a missão de gerar, sistematizar e socializar o conhecimento e o saber, formando profissionais e sujeitos capazes de promover a transformação e o desenvolvimento da sociedade mediante reflexão crítica, solidariedade nacional e internacional, visando uma sociedade mais justa.

Houve, desde a criação da universidade, a necessidade de uma estrutura bem fundamentada e adequada. Segundo a Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional e Recursos Humanos (PRODIRH/UFG), a Universidade dispõe de uma estrutura bem fundamentada, composta por organograma sintético (administração e órgãos executivos centrais); organograma analítico (administração e órgãos executivos centrais) e Organograma UFG (unidades acadêmicas), distribuídos conforme Figuras 01, 02, 03 e 04:

³¹ Disponível em http://www.ufg.br/page.php?menu_id=110&pos=esq. Acesso em: 11 abr. 2013.

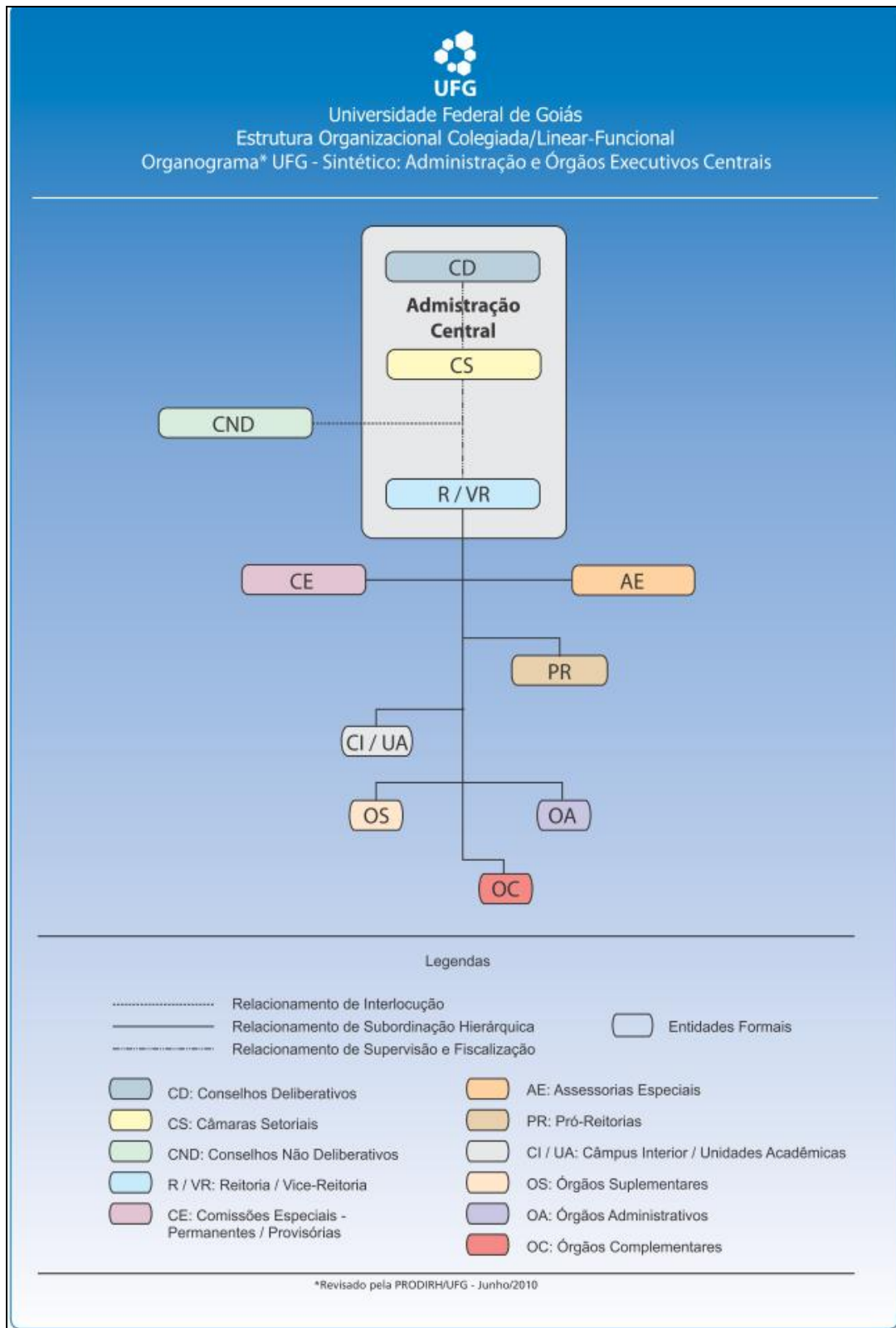
- I. Administração Central, Assessorias e Comissões Especiais;
- II. Assembleia Universitária e Conselho de Integração Universidade/Sociedade (não deliberativos);
- III. Pró-Reitorias;
- IV. Órgãos Administrativos e Órgãos Suplementares;
- V. Órgãos Complementares; e
- VI. Unidades Acadêmicas e Campus do Interior.

Figura 01 – Estrutura Organizacional da UFG.



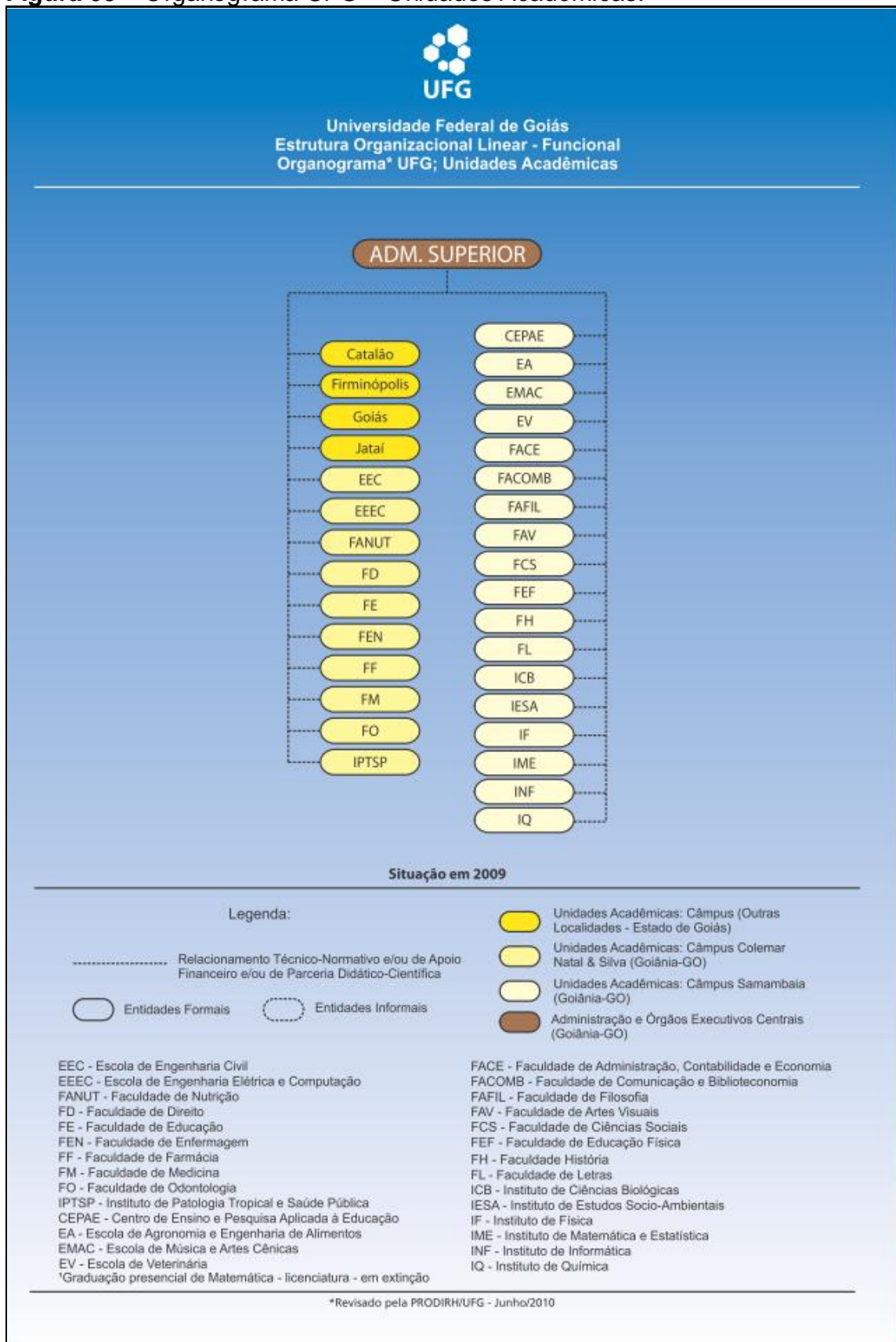
Fonte: Disponível em <http://www.prodirh.ufg.br/pages/35161>

Figura 02 – Organograma Sintético: Administração e órgãos Executivos Centrais.



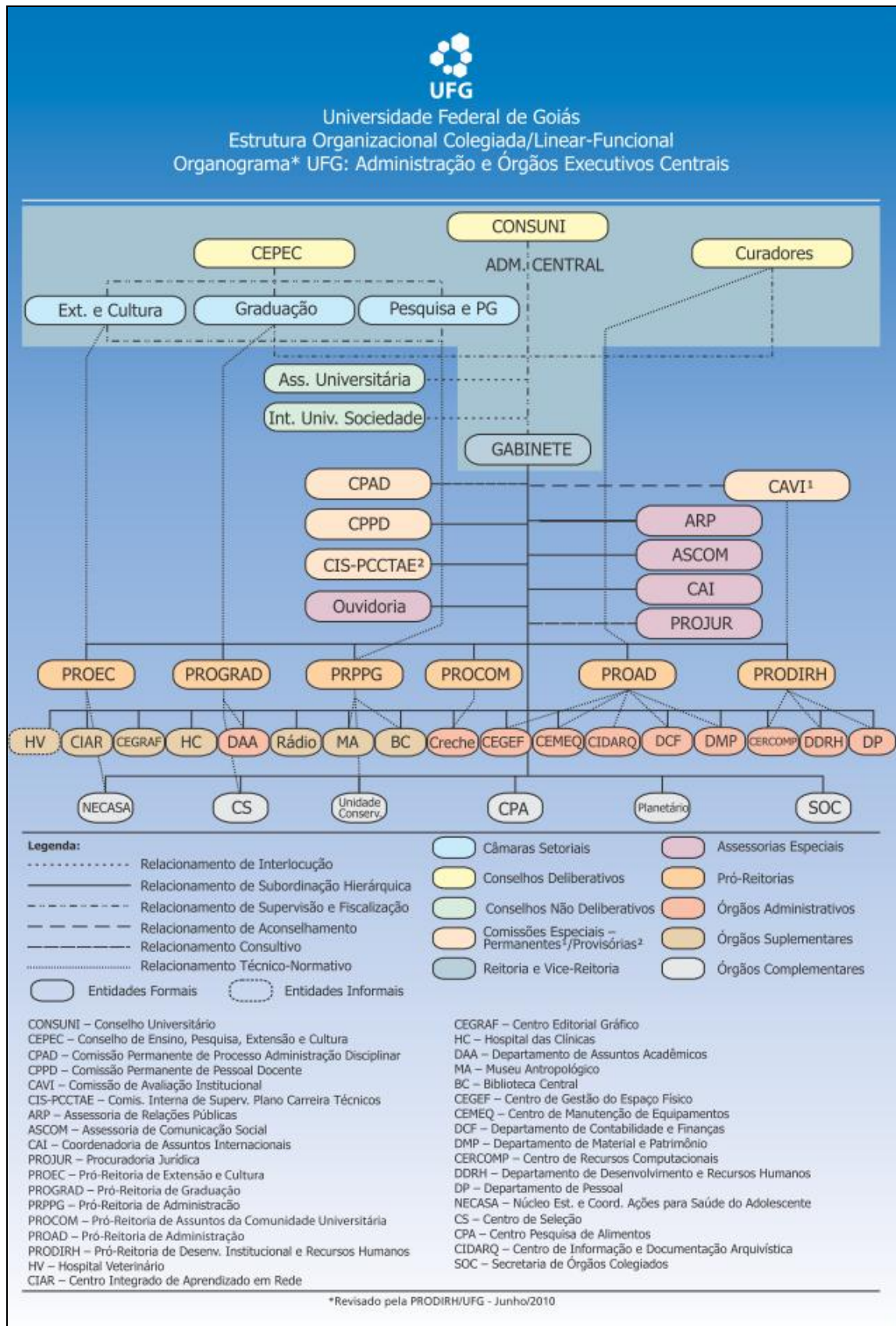
Fonte: Disponível em <http://www.prodirh.ufg.br/pages/35161>

Figura 03 – Organograma UFG – Unidades Acadêmicas.



Fonte: Disponível em <http://www.prodirh.ufg.br/pages/35161>

Figura 04 – Organograma Analítico: administração e órgãos Executivos Centrais.



Fonte: Disponível em <http://www.prodirh.ufg.br/pages/35161>

Apresenta-se extensa a área estrutural física da Universidade Federal de Goiás, conforme Figura 05.

Figura 05 – Áreas dos terrenos da UFG.

Campus	Área (m ²)
CAMPUS SAMAMBAIA	4.662.400,00
CAMPUS PRAÇA UNIVERSITÁRIA *	209.250,00
HOSPITAL DAS CLÍNICAS - H.C.	61.605,00
ALAMEDA DAS ROSAS (Rádio Universitária)	3.135,00
ALAMEDA BOTAFOGO (NECASA)	375,90
CAMPUS DE CATALÃO	145.165,30
CAMPUS DE JATAÍ **	37.599,00
CAMPUS DE FIRMINÓPOLIS	5.133,90
CAMPUS DE GOIÁS	8.480,00
SERRA DOURADA (Mossâmedes)	144.468,70
URUAÇU	482,52
Área total*** de terrenos UFG (m²):	5.216.490,32
<small> ¹ Março de 2007 * computada a área da quadra 88 com invasão sem posse da UFG e desconsiderada a área da UEE ** não computada a área do Campus de Ciências Agrárias por falta de escritura *** não computada a área de Caldas Novas por falta de escritura </small>	
ou 107,78 alqueires ou 521,65 ha.	

Fonte: UFG em números (ASCOM, 2010).

No cinquentenário da UFG, Edward Madureira Brasil, Reitor da Universidade, ao referir-se ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2011-2015), conclama que a UFG tem sido “protagonizada pela dedicação de amantes do ensino e idealistas por excelência”, e essa é a razão para a instituição alcançar cinquenta anos imersa em um grande processo de expansão e como referência em ensino, pesquisa e extensão em toda a região Centro-Oeste. A UFG caracteriza “uma instituição pública de educação superior capaz de transcender suas funções específicas para contribuir com o desenvolvimento da região em que se insere” (PRODIRH, online)³².

Nessa perspectiva, assinala-se que o PDI, para o período 2011-2015, foi elaborado considerando:

³² Disponível em <http://www.prodirh.ufg.br/pages/5163>. Acesso em: 10 abr. 2013.

- o planejamento constante do Programa de Gestão Estratégica;
- o Plano de Reestruturação e Expansão da UFG para o período 2008-2012;
- os relatórios de gestão encaminhados ao Tribunal de Contas da União;
- as propostas apreendidas da comunidade universitária e da sociedade goiana na realização dos dois últimos processos eleitorais para eleição do reitor;
- as propostas encaminhadas pelas unidades acadêmicas de Goiânia e dos Campus do Interior;
- as reuniões no âmbito das Pró-Reitorias da Universidade.

O cumprimento das metas estabelecidas no PDI, segundo a PRODIRH/UFG, exige empenho conjunto dos órgãos administrativos da universidade, posto que as instituições públicas de ensino desenvolvem um complexo de atividades e são detentoras de uma sistemática muito peculiar de avaliar e planejar. Isso é rotineiro na UFG, normalmente ocorrendo nas instâncias colegiadas e nas inúmeras reuniões que ocorrem em suas diferentes áreas de atuação. Embora, na universidade, a avaliação e o planejamento ocorram de maneira contínua, dinâmica e coletiva, normalmente não são sistematizados, pois o ambiente universitário visualiza a sistematização desses processos como uma burocracia uniformizante e desfocada da vida acadêmica.

Logo, a elaboração do PDI, nesse contexto, constitui um desafio porque sua concretização é feita sob uma ótica diferente dos planos de empresas ou mesmo de uma universidade privada, que possui um empresário para estabelecer metas, obtendo dele o financiamento. Nas universidades públicas, é no PDI que se encontram expressas políticas, diretrizes, metas e ações, a depender da existência de programas governamentais para que sejam implementadas, em especial aquelas relacionadas à expansão da infraestrutura, abertura de novos cursos e contratação de pessoal.

Contudo, a sistematização contida nesse documento contribui para a ampliação da capacidade da universidade de atuar na sociedade, colaborando na solução de problemas e participando da discussão das políticas públicas em diferentes esferas governamentais.

Com uma estrutura ampla e de potencial, a UFG ao ver sendo apresentado pelo Governo Federal em 2007 o programa para reestruturação e ampliação das

universidades federais brasileiras resolve fazer discussões mais amplas e detalhadas sobre o projeto para identificar se a instituição deveria ou não aderir a proposta. A seguir analisaremos de forma detalhada a proposta de reestruturação.

4.1 O REUNI NA EXPANSÃO DA UFG

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades (Reuni) foi o primeiro programa de reestruturação voltado unicamente às universidades federais. Em suas diretrizes apresenta seis dimensões que visam a manutenção e a melhoria da qualidade do ensino ofertado (BRASIL, 2007 apud AMARAL, 2003, p. 100), sendo elas:

1) Ampliação da oferta de educação superior pública:

- aumento do número de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
- redução das taxas de evasão;
- ocupação de vagas ociosas, atentando para a manutenção e melhoria da qualidade do ensino ofertado.

2) Reestruturação acadêmico-curricular:

- revisão da estrutura acadêmica buscando a constante elevação da qualidade;
- reorganização dos cursos de graduação.

3) Renovação pedagógica da educação superior:

- articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica;
- atualização de metodologias (e tecnologias) de ensino-aprendizagem;
- previsão de programas de capacitação pedagógica para implementação do novo modelo.

4) Mobilidade intra e interinstitucional:

- Promoção da ampla mobilidade estudantil mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre cursos e programas de educação superior.

5) Compromisso social da instituição:

- Políticas de inclusão;
- Programas de assistência estudantil;
- Políticas de extensão universitária.

6) Suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação.

4.1.1 Panorama acadêmico da UFG em torno da implantação do Reuni

Convém lembrar que, em 2007, à época das discussões envolvendo a implantação do Programa na universidade, houve demandas e debates entre suas prerrogativas e as dos estudantes. As principais metas do programa questionadas pelos alunos, conforme Jornal Online da UFG (2007)³³, envolvem questões relativas:

- a) à previsão de ampliação em 20% do número atual de vagas para os cursos de graduação, significando, na UFG, um total de mais 3.600 novas matrículas;
- b) o aumento da relação aluno/professor, que passa da média de treze estudantes por docente para dezoito alunos em um prazo de cinco anos;
- c) a taxa de conclusão média nas graduações presenciais para 90% em cinco anos.

Nesse período de debates envolvendo as propostas do Reuni, a reitoria da instituição ponderou que, apesar dos pontos vulneráveis, o Reuni representaria um instrumento legal para a oportunidade de ampliação de vagas nas IFES, de modo geral. Aplicado à UFG, o programa traria autonomia à universidade para criar cursos, aumentar o número de vagas oferecidas, contratar professores e técnicos administrativos.

Essa proposta não soou de todo contrária ao anseio do movimento estudantil país afora, tanto que a União Nacional dos Estudantes (UNE) proferiu um discurso, manifestando apoio ao REUNI. Sempre à frente dos estudantes, esse órgão representativo já elencava a luta pelo acesso e pela permanência de estudantes nas

³³ Jornal Online n. 13, de setembro de 2007. Disponível em: http://www.jornalufgonline.ufg.br/uploads/243/original_jornal-ufg-13.pdf. Acesso em: 14 abr. 2013.

universidades públicas, vendo no programa um instrumento para a conquista desse direito. Assim, delegou, por resolução a cada Centro Acadêmico (CA) e DCE, a discussão em torno do projeto, bem como o acompanhamento e elaboração das metas do Reuni, evidenciando um posicionamento não combativo em torno das reivindicações dos estudantes (DE PAULA, 2009). Nesse documento, a UNE preconiza as perspectivas apontadas pelo Programa, visando a supostas conquistas dos estudantes, tais como (UNE, 2007apud DE PAULA, 2009, p. 177):

- a) Melhoria da infraestrutura da universidade, principalmente das bibliotecas, e renovação de seus acervos;
- b) Reestruturação curricular, rompendo com a estrutura departamental em que se organizavam os cursos e, conseqüentemente, com a fragmentação do conhecimento;
- c) Garantia de mobilidade acadêmica pela instituição de um sistema federal, que garantisse unidade mínima nos currículos, a fim de permitir mobilidade dos estudantes entre as instituições, agregando valores necessários à sua formação;
- d) Impedir a aprovação de medidas que flexibilizem os currículos nos termos da “diversificação das modalidades de graduação” que permitam a diplomação intermediária.

Esse discurso se embasa na perspectiva de que as mudanças curriculares deveriam considerar, primordialmente, a necessidade de formação ampla e crítica do cidadão, não só voltada à especialização. Assim, a UNE se posiciona favorável à implementação dos ciclos básicos por áreas do conhecimento, visando impulsionar mudanças mais profundas e estruturais nas universidades.

Todavia, foi nas universidades, por serem autarquias, que houve debates acalorados em torno da implantação do Reuni. Embora a maioria das unidades acadêmicas da UFG tenham sido favoráveis ao programa, fazendo surgir uma média de quarenta propostas de novos cursos e turmas, em horários e turnos de funcionamento variados, todas entregues durante os seminários e debates sobre a implantação do programa, o movimento estudantil, representado pelos CAs e pelo DCE, apesar das promessas de investimentos nas universidades públicas que

aderissem ao Reuni, mobilizaram-se contrários ao Programa, alegando pouca discussão sobre o tema (VIEIRA; MERGULHÃO, 2007).

Segundo coordenadores do DCE/UFG, à época, dentre outros aspectos, a prioridade deveria ser a melhoria da infraestrutura e da qualidade dos cursos já existentes, e não a abertura de vagas em graduações que não ofereceriam uma formação específica. Conforme declaração desses representantes, a reitoria, após lançar projeto sobre a expansão noturna, discutiu sua adesão ao Reuni, enfrentando oposição por parte dos estudantes, que construíram um contraprojeto, evidenciando inconsistências no projeto de expansão. Neste, os CAs e o DCE obtiveram sucesso, ocasionando a derrubada da espinha central do projeto de expansão: os Bacharelados em Grandes Áreas (BAGs) (DCE/UFG, 2009).

Os BAGs, de acordo com a proposta do Reuni, estabeleceriam quatro grandes áreas de cursos: Ciências da Vida, Ciências Humanas e Sociais, Letras e Artes e Ciências Exatas e da Terra (VIEIRA; MERGULHÃO, 2007), extinguindo o atual currículo, que considera separadamente as diversas áreas de conhecimento e, conseqüentemente, os cursos oferecidos. A iniciativa vitoriosa do DCE na derrubada das BAGs fomentou a luta contra a aprovação do Reuni na universidade, integralmente. Por duas vezes os estudantes ocuparam o Conselho Universitário (CONSUNI), a princípio mantendo diálogo aberto com a reitoria, que ampliou as discussões.

No período de discussões, a reitoria da Universidade sustentou que o programa, apesar de alguns pontos ainda não muito claros, representava uma ferramenta alternativa para o crescimento da UFG em vários aspectos. A proposta aprovada pelo MEC previa a criação de 29 (vinte e nove) novos cursos de graduação na universidade, além de novas turmas e novas vagas nos cursos já existentes:

A meta é criar cerca de 2,5 mil vagas em 2009 e mais de 11 mil novas matrículas nos próximos cinco anos. Para tanto, serão investidos R\$ 74,7 milhões em infra-estrutura e equipamentos, além de acréscimo ao orçamento da UFG de mais de R\$ 50 milhões para custeio e pessoal, no período de 2008 a 2012. O projeto prevê também a expansão da pós-graduação e ampliação do número de bolsas destinadas a estudantes e pesquisadores. Haverá substancial incremento da assistência estudantil. (MADUREIRA, 2008, p 05)

Apesar dos manifestos contrários ao Reuni, as ações dos estudantes foram fragilizadas mediante a convocação do CONSUNI para aprovação do programa na sede da Justiça Federal, impedindo a participação do corpo discente da universidade. Naquele espaço,

[a]lém de ser um ambiente fora da universidade, **ao aprovarem o projeto a UFG e CONSUNI** cercaram a entrada com a presença de policiais federais e de militares. Diante disto, ocupamos o Centro de Seleção, sofremos um processo e pouca coisa da pauta de reivindicação assinada pelo Reitor foi cumprida. (DCE/UFG, 2009, p. 1, grifo nosso)

À época, o DCE divulgou nota repudiando a atitude tomada pela universidade e pelo conselho, atestando que a ação de ambos (UFG e CONSUNI) preconizou os meandros da política que norteia a reforma da universidade em seu todo, considerada por Figueiredo (2005 apud DUTRA, 2012, p. 02) como uma ponte para a “cartada final na consolidação do ideário neoliberal na educação superior do Brasil”.

4.2 A UFG PÓS-REUNI

4.2.1 Estrutura

Segundo o Jornal Online UFG (2010)³⁴, a universidade ganha nova estrutura com a ampliação de seu espaço físico, tanto no campus de Goiânia, quanto no interior. De acordo com a Pró-Reitoria de Administração e Finanças (PROAD), com recursos advindos do Reuni, do orçamento da UFG e de emendas parlamentares, cerca de 275 (duzentas e setenta e cinco) obras foram executadas entre 2006-2009, as quais envolvem desde simples reformas à construção de blocos de salas de aulas, bibliotecas, laboratórios e prédios para comportar as diversas unidades

³⁴ Entrevista Eriberto Francisco Bevilaqua Marin. 2010. Disponível em: http://jornalufgonline.ufg.br/uploads/243/original_Jornal_UFG_43.pdf.

acadêmicas de todos os campus. Em 2010, previa-se a construção de aproximadamente 55.000 m² de área, entre 2008 e 2012.

De acordo com o Pró-Reitor de Administração e Finanças, Orlando Afonso Valle do Amaral, a Universidade vivenciou uma fase nova histórica em virtude do volume de recursos recebidos do Governo Federal para investimentos em infraestrutura, com o programa Reuni, conforme Tabela 02, em torno de R\$ 120.000.000,00 (cento e vinte milhões de reais), além de outros não elencados nesta pesquisa. Assinala que os recursos advindos do Reuni e dos demais programas representam “um valor histórico, já que a universidade nunca recebeu uma quantia financeira desse vulto, para obras e equipamentos” (JORNAL ONLINE, 2010).

Tabela 02 – Orçamento do Reuni na UFG.

<i>Exercício de 2008</i>	<i>Custeio</i>	<i>Investimento</i>	<i>TOTAL</i>
<i>Pactuado</i>	2.320.197,00	9.370.234,00	11.493.986,37
<i>Disponibilizado</i>	2.123.752,37	9.380.234,00	11.503.986,70
<i>Diferença</i>	-196.444,63	+10.000,00	-186.444,63
<i>Exercício de 2009</i>	<i>Custeio</i>	<i>Investimento</i>	<i>TOTAL</i>
<i>Pactuado</i>	3.090.263,00	28.408.414,00	11.493.986,37
<i>Disponibilizado</i>	3.090.266,00	27.108.414,00	11.503.986,70
<i>Diferença</i>	+3,00	-1.300.000,00	-1.299.997,00
<i>Exercício de 2010</i>	<i>Custeio</i>	<i>Investimento</i>	<i>TOTAL</i>
<i>Pactuado</i>	4.688.483,96	28.763.593,44	11.493.986,37
<i>Disponibilizado</i>	4.688.489,00	28.763.593,00	11.503.986,70
<i>Diferença</i>	+5,04	-0,44	+4,61
<i>Exercício de 2011</i>	<i>Custeio</i>	<i>Investimento</i>	<i>TOTAL</i>
<i>Pactuado</i>	7.394.431,05	38.630.796,56	11.493.986,37
<i>Disponibilizado</i>	7.394.429,00	38.631.068,00	11.503.986,70
<i>Diferença</i>	-2,04	+271,44	+269,39
<i>Exercício de 2012</i>	<i>Custeio</i>	<i>Investimento</i>	<i>TOTAL</i>
<i>Pactuado</i>	13.600.297,00	-	11.493.986,37
<i>Disponibilizado</i>	13.600.297,00	15.452.427,00	11.503.986,70
<i>Diferença</i>	-	+15.452.427,00	+15.452.427,00
TOTAL	R\$ 30.897.233,37	R\$ 119.335.736,00	

Fonte: Pró-reitoria de Administração e Finanças, 2013.

Em relação ao quantitativo de alunos matriculados, vagas ofertadas nos processos seletivos, área construída, grupos de pesquisas, ações de extensão,

bolsas de assistência estudantil e outros, a PROAD indica crescimento considerável e promissor, conforme demonstra Tabela 03:

Tabela 03 – Indicadores Institucionais.

Indicador	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Vagas Oferecidas	3.228	3.783	3.963	7.731	6.136	6.145	6.195
Cursos de Graduação Presencial Oferecidos			92				125
Alunos matriculados na graduação presencial	13.974	14.257	14.915	17.684	18.102	19.631	20.534
Alunos matriculados na graduação à distância	822	818	1.483	1.841	1.993	1.395	1.182
Alunos de graduação diplomados	2.521	2.005	3.235	2.662	2.642	3.584	
Alunos matriculados na pós-graduação <i>stricto sensu</i> (Mestrado e Doutorado)	1.701	1.780	1.863	2.098	2.504	3.117	3.755
Alunos matriculados na pós-graduação <i>lato sensu</i>	1.004	1.416	1.550	1.904	3.186	3.904	4.072
Alunos matriculados na Residência Médica	153	149	163	155	162	166	234
Alunos matriculados no ensino médio	187	185	180	180	180	181	190
Grupos de pesquisa cadastrados no CNPq	203		227		298		220
Projetos de pesquisa cadastrados na PRPPG	866	1.065	1.150	1.404	2.628	2.501	3.066
Ações de Extensão cadastradas na PROEC	371	431	588	923	1.150	1.302	1.538
Quadro de docentes	1.310	1.259	1.360	1.745	2.146	2.255	2.270
Docentes com titulação de doutorado	730	734	878	1.094	1.288	1.363	1.470
Docentes com titulação de mestrado	468	413	401	550	742	686	650
Quadro de técnico-administrativos (sem HU)	1.392	1.723	1.791	2.002	2.228	2.502	1.435
Ampliação da área construída por ano (m ²)	710	6.096	4.642	36.437	8.968	19.407	26.895
Área física construída	208.374,91	214.471,71	219.114,20	255.551,79	264.907,81	285.131,37	
Orçamento de custeio	72.181.936	102.489.260	108.811.129	79.617.218	87.540.223	100.878.248	
Orçamento de Capital	12.279.585	35.909.040	33.978.580	68.074.292	56.915.954	63.103.717	
Bolsa Permanência	124	211	370	464	624	670	784
Bolsa Alimentação	787	1.362	1.627	2.359	3.633	3.595	3.749
Bolsa Moradia Estudantil	-	79	115	177	193	210	255

Fonte: Pró-reitoria de Administração e Finanças, 2013.

A assistência estudantil, também premissa do Reuni, cresceu e se fortaleceu pela disponibilidade de novas vagas nas casas de estudantes e aporte de recursos

para manutenção e financiamento dos programas de assistência estudantil, conforme evidenciam as Tabelas 04 e 05.

Tabela 04 – Vagas destinadas a alunos de baixa renda nas casas de estudantes.

Ano	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Vagas	186	167	178	164	314	314	314

Fonte: PROCOM.

Tabela 05 – Recurso orçamentário destinado à assistência estudantil.

Créditos Orçamentários - Plano Nacional de Assistência Estudantil

	CUSTEIO	CAPITAL	TOTAL
2008	R\$ 3.479.325,79	R\$ 386.591,75	R\$ 3.865.917,54
2009	R\$ 2.730.759,00	R\$ 3.500.000,00	R\$ 6.230.759,00
2010	R\$ 4.800.000,00	R\$ 3.928.163,00	R\$ 8.728.163,00
2011	R\$ 6.622.279,00	R\$ 3.000.000,00	R\$ 9.622.279,00
2012	R\$ 9.401.126,00	R\$ 1.646.203,00	R\$ 11.047.329,00
2013	R\$ 11.327.041,00	R\$ 2.000.000,00	R\$ 13.327.041,00

Fonte: Pró-reitoria de Administração e Finanças, 2013.

Em sua política de gestão de pessoas, a Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional e Recursos Humanos (PRODIRH) afirma ter investido no desenvolvimento institucional, visando à melhoria da qualidade de vida do servidor, oferecendo-lhe novas possibilidades para seu crescimento, a exemplo de programas como: plano de carreira³⁵, processo de avaliação de desempenho de servidores técnico-administrativos³⁶ e processo de avaliação de estágio probatório³⁷.

De acordo com a direção do Departamento de Desenvolvimento de Recursos Humanos (DDRH), “é nessa perspectiva que definimos nossa política de gestão de pessoas. Esse novo cenário tem fornecido o suporte institucional para a melhoria da

³⁵ Um novo modelo de gestão de pessoas, que abriu possibilidades para o desenvolvimento do servidor, na perspectiva do planejamento estratégico e do desenvolvimento organizacional da instituição (ASCOM, 2010, p. 36).

³⁶ Regulamentado pela Resolução n. 01/2004 do Conselho Universitário (CONSUNI). Por esse programa, servidores técnico-administrativos e gestores puderam reunir todas as informações sobre seus setores de atividade em uma só rede, intercalando reuniões presenciais e avaliações individuais, de equipes e de gestores. A avaliação de desempenho por meio do SAD gera um resultado final que é utilizado para a concessão das progressões por mérito (ASCOM, 2010, p. 36).

³⁷ Regulamentado na UFG pela Resolução do CONSUNI n. 12/2004, efetivado por meio de processos individuais. Caracteriza-se como a extensão do concurso público, uma vez que favorece a permanência somente do servidor que possua perfil profissional para ser efetivado na UFG (ASCOM, p. 36).

qualidade do trabalho produzido pelo segmento técnico-administrativo” (ASCOM, 2010, p. 36):

O DDRH atua no apoio a gestores e servidores, no encaminhamento de situações especiais, como conflitos nas relações de trabalho, necessidades de readaptação e remoção de pessoal, bem como ações de inclusão de pessoas portadoras de dificuldades físicas e emocionais graves e ou transtornos mentais, que são colocadas à margem do processo de produção da UFG. Por ano foram feitos em média 200 atendimentos psicológicos a servidores técnico-administrativos, 80 a servidores docentes e 150 a estudantes.

Ademais, em 2009, a UFG implantou o Programa de Prevenção de Riscos Ambientais (PPRA), cujo objetivo é preservar a saúde e a integridade física e psíquica dos trabalhadores. O PPRA abrange “estratégias de antecipação, reconhecimento, avaliação e conseqüente controle da ocorrência dos riscos ambientais existentes, ou que venham a existir no ambiente de trabalho, algumas de suas unidades já adotaram o programa” (ASCOM, 2010, p. 37).

4.2.2 Ampliação da oferta de cursos e vagas

Um dos principais desafios do atual governo na área educacional é promover o crescimento do percentual de jovens com idade entre 18 e 24 anos no ensino superior. O Plano Nacional de Educação (PNE), encerrado em janeiro de 2011, previa como uma de suas importantes metas a ampliação do percentual de matrículas de graduação no ensino superior dos jovens com idade entre 18 e 24 anos para 30%. Um balanço final dessa edição do PNE mostrou que esse percentual não foi atingido no período, ficando, em 2011, no valor aproximado de 14% (RELATÓRIO DE GESTÃO, 2012).

A inserção da meta de 30% foi também proposta para o novo PNE (2011-2020), uma vez que esse valor é hoje considerado o patamar mínimo satisfatório para países que almejam construir uma base adequada de cidadãos com formação em nível superior. A UFG, ao aderir ao Reuni, lançado em 2007 pelo Governo Federal, participa desse esforço ao propor um aumento gradativo da oferta de vagas em seu processo seletivo, passando das 3.963 vagas oferecidas em 2008 para 6.135 vagas oferecidas em 2012, com um correspondente aumento no número de

cursos de graduação oferecidos, que passaram de 92 para 125 no mesmo período (RELATÓRIO DE GESTÃO, 2012).

Merece destaque na UFG o debate sobre a inclusão social e étnico racial, pós-Reuni:

Antes, a política de assistência estudantil da UFG seguia, em linhas gerais, as diretrizes que priorizavam o atendimento ao estudante com perfil socioeconômico de baixa renda. Com a adoção das Políticas de Ações Afirmativas, foi acrescido ao conceito de 'estudante de baixa renda' a noção de 'pertencimento étnico-racial', buscando-se com isto ampliar as políticas de inclusão social praticadas pela Universidade pelo princípio da atenção a estudantes auto identificados como afrodescendentes, descendentes indígenas, indígenas aldeados, quilombolas e originários de escolas públicas. A ampliação dessas políticas culminou na aprovação pelo Conselho Universitário (CONSUNI), em primeiro de agosto de 2008, da Resolução nº 29, na criação do Programa UFGInclui, ampliando as ações afirmativas da universidade. (ARAUJO, 2012, p. 50)

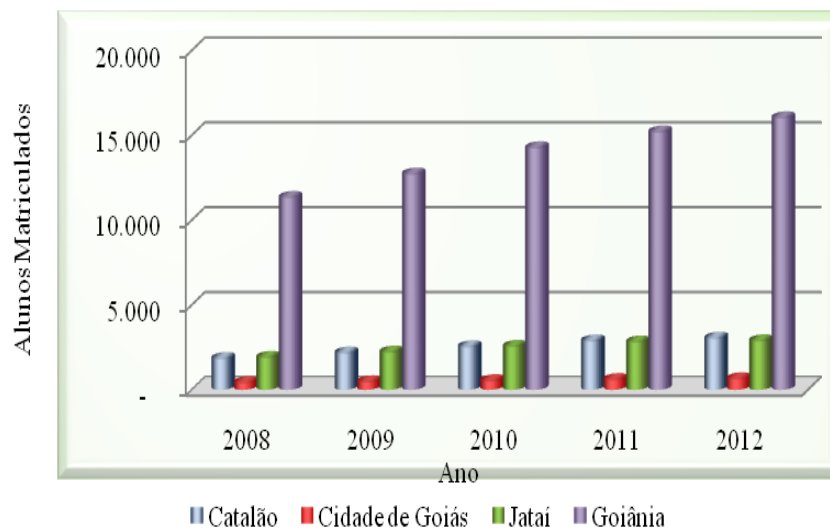
A UFG visa o acesso e acompanhamento do estudante do ingresso ao fim de sua trajetória na graduação. O maior destaque do UFGInclui é a reserva de 10% das vagas dos cursos de graduação para quem estudou em escola pública e de mais 10% para negros também oriundos da rede pública. Além disso, o programa prevê o acréscimo de uma vaga em cada curso para indígenas e quilombolas, sempre que houver demanda. "A ideia do sistema de cotas é, ao longo de dez anos, acompanhar a entrada na universidade de pessoas que, pelo que revela a história do país, sempre estiveram excluídas dos processos formativos tradicionais de educação formal" (ARAUJO, 2012, p. 51).

Em 2012, o processo seletivo (PS) do vestibular da UFG foi desmembrado em dois, de forma a contemplar uma entrada no 1º semestre de 2012 (PS-1) e uma entrada no 2º semestre de 2012 (PS-2). Para o PS-1, cumprida a fase de realização dos exames no final de 2011, foram disponibilizadas 4.579 vagas, demonstrando o compromisso da UFG com o fiel cumprimento dessa importante meta de expansão de vagas no ensino superior público. Ressalte-se que, do total de vagas disponibilizadas no PS-1, 784 foram destinadas a cursos oferecidos no Campus de Catalão, 816 no Campus de Jataí e 128 no Campus Goiás, números que demonstram o compromisso da UFG com o fortalecimento dos *Campi* do interior e com o oferecimento de opções de formação em nível superior aos jovens do interior do estado de Goiás. Para o Processo Seletivo-2, realizado em 2012, foram

disponibilizadas mais 465 vagas. Além destas, a UFG disponibilizou 1091 vagas para o preenchimento por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU), sendo no total disponibilizadas 6.135 vagas em 2012 pela universidade.

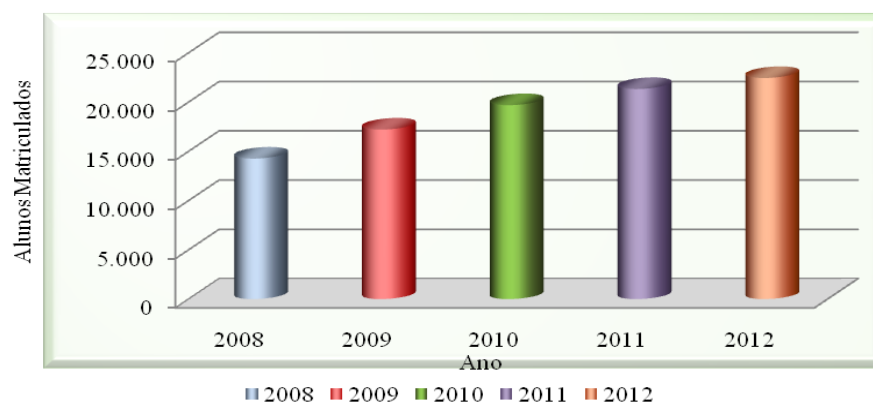
A comprovação desses números pode ser evidenciada nas figuras 06, 07 e 08, segundo Relatório de Gestão referente a 2012, que mostra o crescimento no número de alunos matriculados e nos cursos de graduação presenciais da UFG nos últimos anos.

Figura 06 – Alunos matriculados na graduação – cursos presenciais por Campus.

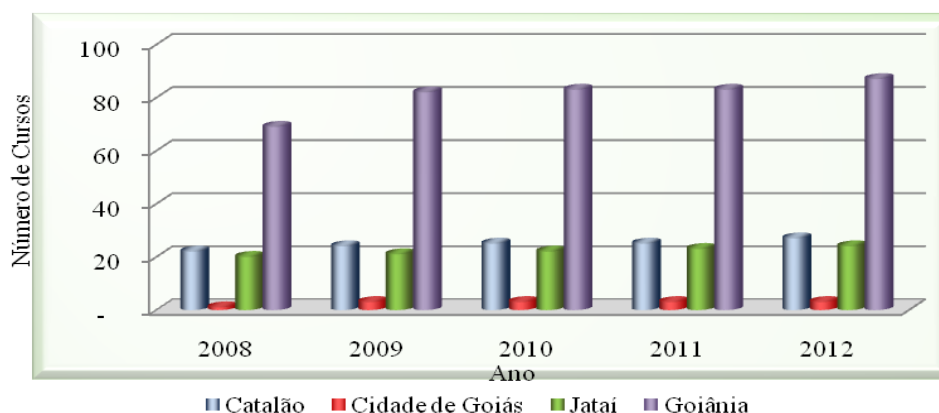


Fonte: Relatório de Gestão UFG (2012).

Figura 07 – Alunos matriculados em cursos de graduação presenciais da UFG.



Fonte: Relatório de Gestão UFG (2012).

Figura 08 – Número de cursos de graduação presencial na UFG – por Campus.

Fonte: Relatório de Gestão UFG (2012).

Tabela 06 – Números indicativos do quadro discente e de colaboradores da UFG em 2012.

INDICADOR	2012
Vagas Oferecidas	6.195
Alunos matriculados na graduação presencial	20.533,50 (Média do 1º e 2º Semestres)
Alunos de graduação diplomados	2.058 (2º Semestre de 2011) / 454 (1º Semestre de 2012)*
Alunos matriculados no ensino médio	190
Quadro de docentes	2.270
Docentes com titulação de doutorado	1.470
Docentes com titulação de mestrado	650
Quadro de técnico-administrativos (sem HU)	1.435**

Fonte: PRODIRH/CII.

* Os dados referentes ao segundo semestre de 2012 ainda não estão disponíveis.

** Não contabiliza funcionários terceirizados.

Segundo a PRODIRH, há expectativa de aumento no número de pesquisas, impulsionadas por novos programas de pós-graduação, segundo afirmou o pró-reitor Jeblin Abrãao. Conforme Relatório de Gestão da UFG (2012, p. 3):

Mesmo com todo o esforço das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), respaldadas pelos recursos adicionais oriundos dos programas de expansão do Ensino Superior do Governo Federal, torna-se cada vez mais evidente o gigantesco esforço que ainda deverá ser feito por parte das IFES e do Governo Federal, para se elevar, de forma mais significativa, o percentual de jovens, com idade

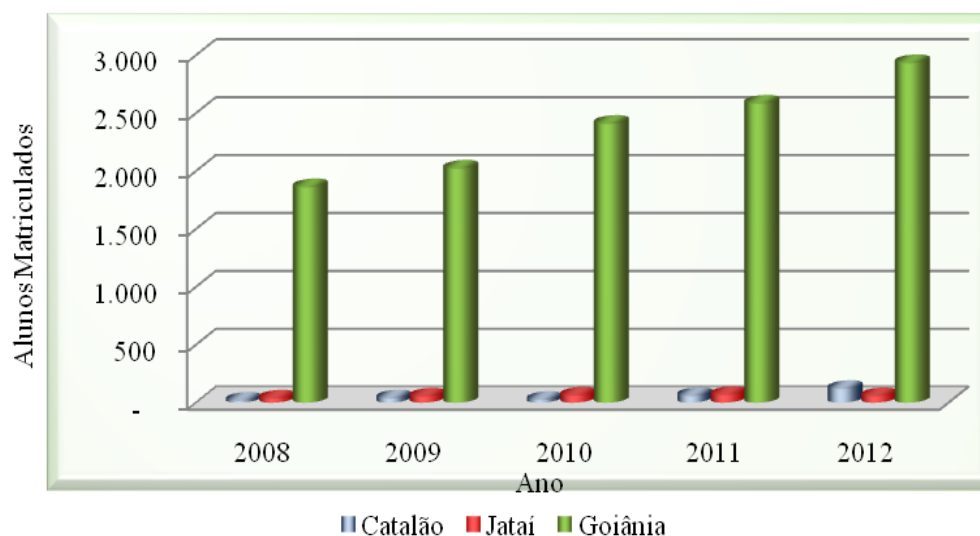
entre 18 e 24 anos, no ensino superior de uma maneira geral, e no ensino superior público federal em particular.

Contudo, desde a implantação do Reuni, o compromisso social da instituição tem construído elos com a sociedade, mediante quase mil ações de extensão e cultura cadastradas, que envolvem docentes e alunos de graduação como membros das equipes executoras dessas ações (ASCOM, 2010). Nelas estão inseridas políticas de inclusão, de assistência estudantil e de extensão universitária.

Em 2012 foram autorizados pela CAPES sete novos programas de pós-graduação na UFG, sendo dois de mestrado acadêmico, dois mestrado/doutorado, dois doutorados e um mestrado profissional. Além destes, foram autorizados três cursos de doutorado e um de mestrado em programas já existentes.

Conforme Relatório de Gestão (2012), a UFG apresentou, ao longo da última década, uma grande evolução em sua atuação no ensino da pós-graduação, tendo alcançado em 2012 a expressiva marca de 61 (sessenta e um) Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, com 84 (oitenta e quatro) cursos oferecidos. No tocante a esse nível de ensino, previu-se, na implantação do Reuni, um incremento nas novas matrículas e no número de programas criados no período de 2008 a 2012, conforme Figura 09:

Figura 09 – Evolução no número de alunos matriculados na pós-graduação *stricto sensu* presenciais da UFG.



Fonte: Relatório de Gestão UFG (2012).

O total de alunos matriculados nos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFG em 2012 alcançou a marca de 3.756 estudantes, sendo 2.778 de mestrado e 978 de doutorado. Um total de 622 estudantes concluiu seus cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) na UFG em 2012. Nos cursos de pós-graduação *lato sensu* oferecidos pela UFG em 2012, matricularam-se 4.072 estudantes e 1.278 concluíram seus cursos.

Na UFG, existem 61 (sessenta e um) Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, que compreendem 84 (oitenta e quatro) cursos assim distribuídos: 51 (cinquenta e um) cursos de mestrado acadêmico, 05 (cinco) cursos de mestrado profissional e 28 (vinte e oito) cursos de doutorado.

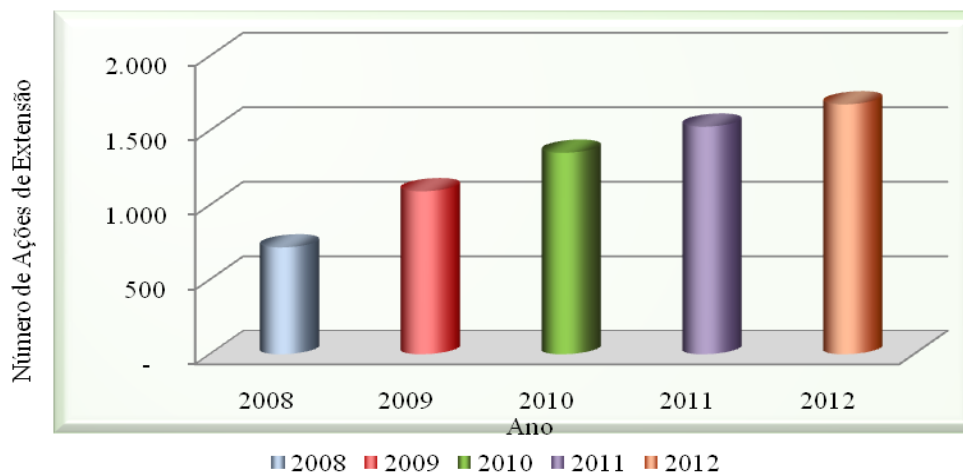
Em 2012 os pesquisadores da UFG foram responsáveis pela publicação de 6.976 textos científicos em periódicos indexados, livros, capítulos de livros e de trabalhos completos publicados em anais de congresso. A UFG contabiliza hoje um expressivo número de 220 grupos de pesquisa cadastrados no CNPq, 66 Núcleos de Pesquisa e 3.066 projetos de pesquisa cadastrados na PRPPG. (RELATÓRIO DE GESTÃO, 2012)

Em razão da relevância e da qualidade de suas pesquisas, a UFG foi contemplada com vários prêmios de reconhecimento nacional e internacional, dentre os quais destacamos o Prêmio Scival Brasil 2012, na categoria “crescimento da produção científica”, destinado a instituições brasileiras de ensino e pesquisa que mais contribuíram para o avanço científico do país.

A Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG) da UFG é também responsável pela coordenação das atividades de pesquisa e pela difusão de seus resultados. É sabido que as atividades de pesquisa científica desenvolvidas no Brasil estão concentradas nas IFES, as quais apresentam mais de 90% da produção científica do país. A expansão e consolidação da pós-graduação no Brasil e em especial nas universidades públicas federais foram responsáveis pelo destaque do país na produção científica mundial (RELATÓRIO DE GESTÃO, 2012).

O crescimento no número de ações de extensão cadastradas no Sistema de Informações de Extensão e Cultura (SIEC) da UFG e desenvolvidas por alunos, técnicos administrativos e professores nos últimos cinco anos é demonstrado na Figura 10:

Figura 10 – O crescimento no número de ações de extensão cadastradas na universidade.



Fonte: Relatório de Gestão UFG (2012).

Outro programa governamental que se consolidou ao longo dos últimos anos na UFG é o de educação à distância. Criado em 2005 pelo Ministério da Educação (MEC), a Universidade Aberta do Brasil (UAB) tem incentivado a disseminação dessa modalidade de ensino nas universidades brasileiras. Para atender à demanda, a UFG criou o Centro Integrado de Aprendizagem em Rede (CIAR).

Conforme diretor do CIAR, Leonardo de Souza, a UFG oferta cursos à distância nos níveis de graduação, mestrado profissional, especialização, aperfeiçoamento e extensão, pertencentes a programas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e das secretarias: Secretaria de Educação Básica (SEB) e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação (MEC).

Os municípios em que o CIAR/UFG tem atuado são apresentados na Tabela 07:

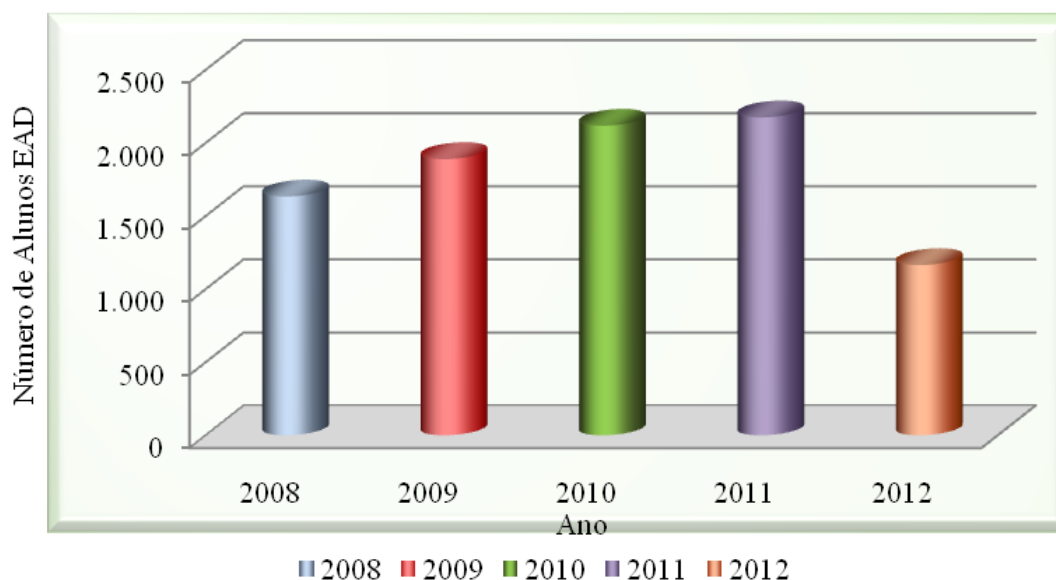
Tabela 07 – Municípios em que há polos da UFG.

TOTAL DE POLOS (NTEs e UAB)	POLOS COM TURMAS EM ATIVIDADE	POLOS COM TURMAS CONCLUÍDAS
Águas Lindas		Águas Lindas
Alexânia	Alexânia	Alexânia
Alto Paraíso	Alto Paraíso	Alto Paraíso
Anápolis	Anápolis	Anápolis
Aparecida de Goiânia	Aparecida de Goiânia	Aparecida de Goiânia
Beira - Moçambique	Beira - Moçambique	
Catalão	Catalão	Catalão
Ceres	Ceres	Ceres
Cezarina	Cezarina	Cezarina
Firminópolis	Firminópolis	
Formosa	Formosa	Formosa
Goianésia	Goianésia	Goianésia
Goiânia	Goiânia	Goiânia
Goiás	Goiás	Goiás
Inhumas	Inhumas	Inhumas
Iporá	Iporá	Iporá
Itumbiara	Itumbiara	Itumbiara
Jataí	Jataí	Jataí
Jussara	Jussara	
Lichinga - Moçambique	Lichinga - Moçambique	
Maputo - Moçambique	Maputo - Moçambique	
Mineiros	Mineiros	Mineiros
Morrinhos	Morrinhos	Morrinhos
Piranhas		Piranhas
Porangatu		Porangatu
Posse	Posse	Posse
Quirinópolis		Quirinópolis
Rio Verde	Rio Verde	Rio Verde
São Miguel do Araguaia		São Miguel do Araguaia
São Simão	São Simão	São Simão
Uruaçu	Uruaçu	Uruaçu
Uruana	Uruana	Uruana
Votuporanga - SP		Votuporanga - SP
33	27	28

Fonte: Leonardo Souza, em 2013.

Os números das turmas de alunos concluídas até 2013, na modalidade de ensino à distância (EAD) na UFG, demonstram a importância e o impacto dessa modalidade de ensino na formação e capacitação de profissionais, principalmente no estado de Goiás, desde a sua criação, em 2008, conforme Figura 11.

Figura 11 – Evolução no número de alunos matriculados nos cursos modalidade à distância na UFG.



Fonte: Relatório de Gestão UFG (2012).

De acordo com o gestor do CIAR, os professores que atuam nos cursos à distância da UFG são majoritariamente professores concursados da própria universidade, portanto, também atuam na modalidade presencial. Quando há necessidade de contratação de maior número de docentes no EAD ou quando a disciplina ministrada exige formação específica não encontrada no quadro de docentes da UFG, a contratação é feita mediante seleção, com comprovada qualificação. Essa seleção tem sido realizada pelas coordenações dos cursos.

Em relação à contratação de tutoria, como órgão suplementar da reitoria e de apoio ao EAD na UFG, o CIAR é o responsável, por meio de sua equipe pedagógica, por realizar a seleção, mediante processo seletivo de tutores, como forma de garantir a imparcialidade no processo seletivo, bem como o tratamento isonômico entre todos os candidatos. Outro destaque que merece atenção especial é a continuidade da participação da UFG, em parceria com o MEC e outras universidades brasileiras, na implementação do Curso de Biologia, na modalidade EAD, em Moçambique, nas cidades de Maputo, Beira e Lichingc (ARAÚJO, 2012).

Até 2013 (Tabela 07), houve um número de 4.252 alunos concluintes de cursos nessa modalidade de ensino.

Tabela 08 – Alunos concluintes no EAD na UFG até 2013, por polo e nível.

Polos	Aperfeiçoamento	Especialização	Graduação	Extensão	Mestrado
Aguaes Lindas	38	56	-	-	-
Alexânia	61	49	30	-	-
Alto Paraíso	-	-	11	14	-
Anápolis	26	85	39	174	18
Aparecida de Goiânia	48	97	20	-	-
Catalão	30	15	69	87	-
Ceres	-	-	34	-	-
Cezarina	40	20	23	66	-
Formosa	38	58	36	76	-
Goianésia	29	53	64	-	-
Goiânia	-	-	177	813	-
Goiás	33	16	32	73	-
Inhumas	44	167	-	51	-
Iporá	33	121	12	-	-
Itumbiara	33	31	-	-	-
Jataí	-	-	36	-	-
Mineiros	24	45	-	-	-
Morrinhos	29	97	14	59	-
Piranhas	34	75	-	-	-
Porangatu	-	-	46	-	-
Posse	68	32	-	-	-
Quirinópolis	-	-	21	-	-
Rio Verde	37	53	-	-	-
São Miguel do Araguaia	29	60	-	-	-
São Simão	38	32	26	22	-
Uruaçu	41	-	-	30	-
Uruana	67	10	34	-	-
Votuporanga	-	53	-	-	-
Total por nível	820	1.225	724	1.465	18

Fonte: <http://www.ciar.ufg.br/cursosopolos#sintese>.

Nesses polos são ofertados cursos de graduação em Administração, Artes Visuais, Física, Ciências Biológicas, Artes Cênicas, Educação Física e Especialização em Metodologia do Ensino Fundamental e Gestão Escolar, dentre outros.

4.3 O PÓS-REUNI SOB O OLHAR DA REITORIA DA UFG

Com o objetivo de demonstrar quais foram as propostas apresentadas pela reitoria à época da implantação do Reuni, pontuamos alguns aspectos capazes de fornecer um panorama da atual situação da UFG nessa política de reestruturação e questionamos à reitoria da universidade. Como delineado, entre as propostas do Reuni consta a criação de 29 (vinte e nove) novos cursos e o aumento na oferta de vagas noturnas. Será que essas metas foram atingidas pela UFG? Buscamos saber, dentre outras temáticas envolvendo o Reuni, quais mecanismos foram criados para garantir a diplomação e a permanência dos novos alunos.

Em relação aos novos cursos, a atual Reitoria da UFG, afirma que a criação de cursos superou a perspectiva inicial:

A criação de cursos até superou esse quantitativo. Nos rearranjos do REUNI, durante o processo, foram criados alguns cursos a mais do que este, como agora neste ano, criou-se o curso de engenharia física e física médica que nem estavam previsto no âmbito do REUNI, e também a criação de cursos noturnos. (Entrevista, 2013).

Sobre os mecanismos usados para a permanência dos novos alunos na universidade, ele acrescenta:

Os mecanismos criados para garantir a diplomação e a permanência foram mais vinculados ao Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES [...], instrumento desenvolvido/trabalhado para garantir tanto a diplomação quanto a permanência, mas é fato que este mecanismo por si só, por serem insuficientes para a demanda da universidade como um todo [já que cada vez mais alunos de escola pública e alunos cada vez mais carentes financeiramente ingressam na universidade], somente a assistência estudantil não resolve a questão da diplomação. (Entrevista, 2013)

Segundo a Reitoria da UFG, a universidade brasileira padece de um “problema crônico”, a evasão, cujas causas são diferenciadas, mas passam “pela expectativa do profissional, pela permanência, pela dificuldade de acompanhar as atividades do curso, passam também pela escolha errada dos estudantes que é muito comum. Garantir a diplomação implicaria atuar nestes campos” (Entrevista, 2013).

Para amenizar essa situação, o reitor pontua que a UFG desenvolve algumas iniciativas na tentativa de minimizar retrocessos, a exemplo do Espaço das Profissões, cujo objetivo é “tentar fazer com que o estudante escolha a profissão certa”, uma causa bastante séria, de acordo com ele. A Reitoria enfatiza que, no conjunto das universidades brasileiras, estuda-se “uma forma de apoio acadêmico aos estudantes, plano de tutoria” (Entrevista, 2013), para atender às deficiências advindas da educação básica, da formação ineficiente que os impedem, muitas vezes, de acompanhar o curso escolhido, por desestímulo ou dificuldades de aprendizado, e terminam optando por desistir, sendo, conseqüentemente, jubilados.

A Reitoria acrescenta que há outra causa de evasão, mas essa não depende da universidade:

[...] é a questão do reconhecimento profissional, que implica principalmente na valorização dos cursos de licenciatura de formação de professores, que fizeram parte desta expansão e que a gente percebe uma atratividade cada vez menor para estes cursos no conjunto das instituições públicas brasileiras. (Entrevista, 2013)

O discurso da reitoria da UFG demonstra que a competitividade por cursos que atendam à demanda de mercado é predominantemente maior, em detrimento de cursos de licenciatura. Um dado considerado preocupante por este estudo, uma vez que a educação é alicerce para uma sociedade democrática, logo, necessita de profissionais qualificados para trazer uma educação formal também de qualidade.

Questionamos a Reitoria se o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) já existia antes do Reuni. Na oportunidade, questionamos se houve acréscimo no programa de assistência estudantil. Em resposta, descobrimos que ambos os programas começaram praticamente juntos, diferindo apenas nos recursos:

O PNAES começou com duzentos milhões e hoje está na ordem de seiscentos milhões por ano para o sistema todo e a estimativa do Fórum de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis – FONAPRACE – estima-se que sejam necessários para o perfil do estudante brasileiro pelo menos um bilhão e meio, que é praticamente o “tamanho” da Matriz ANDIFES – que é a de manutenção das IFES. (Entrevista, 2013)

Em relação à assistência estudantil, o discurso apresentado pela Reitoria dialoga com o da Assessoria de Comunicação da Universidade Federal de Goiás,

em entrevista concedida ao *Jornal da UFG Online* (2010, p. 10). Relata-se que, além do esforço de toda a comunidade universitária, “o Reuni emerge como um dos responsáveis por promover crescimento substantivo da universidade”, sua criação propiciou o crescimento no “número de bolsas de assistência estudantil, de vagas oferecidas no vestibular, de ações de extensão e cultura, bolsas de iniciação científica, além do aumento do número de obras nos campus”, conforme Tabela 08:

Tabela 09 – Indicadores de Assistência Estudantil na UFG (todos os campus da UFG – Goiânia e interior).

Indicador	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Bolsa Permanência	124	211	370	464	624	670	784
Bolsa Alimentação	787	1.362	1.627	2.359	3.633	3.595	3.749
Bolsa Moradia	-	79	115	177	193	210	255

Fonte: Relatório da CSS/PROCOM (JORNAL UFG ONLINE, 2010).

Ainda, endossando o discurso da Reitoria (2013), a Pró-Reitora de Graduação, Sandramara Matias Chaves, atesta o UFGInclui como um programa que permitiu avanços nas políticas de atendimento ao estudante, sendo uma proposta de ampliação das ações afirmativas, cuja finalidade é o acesso de estudantes de baixa renda à universidade. Desde sua aprovação, em agosto de 2008, mais de 2.600 alunos foram beneficiados (JORNAL UFG ONLINE, 2010).

O discurso do Reitor também é confirmado pelo do Ernando Melo Filizzola, Pró-Reitor de Assuntos da Comunidade Universitária (PROCOM). Segundo ele, houve crescimento significativo em assistência estudantil, a exemplo da evolução no número de bolsas alimentação, moradia e permanência, distribuídas em todos os *campi* da universidade:

[...] até outubro de 2010 foram 3.197 estudantes beneficiados com bolsa alimentação e outros 574 com bolsa permanência. Por não haver restaurante universitário (RU) no interior, os estudantes bolsistas recebem um auxílio mensal para alimentação. Já os bolsistas dos campus de Goiânia recebem créditos para se alimentar no restaurante universitário. Para estudantes que não são bolsistas, a universidade oferece subsídio para alimentação no RU. Quanto à bolsa permanência, os valores mensais variam de acordo com a carga horária semanal de trabalho: R\$ 220,00 (15 horas) e R\$300,00 (20 horas). (JORNAL UFG ONLINE, 2010, p. 10)

Além desses mecanismos, a PROCOM/UFG possui outros programas e projetos ligados à política social da comunidade universitária, disponibilizados no *Jornal UFG Online* (2010, p. 10):

incentivo à participação do estudante de graduação em eventos científicos, culturais e esportivos; bolsa de língua estrangeira; empréstimo de instrumental odontológico, que possibilita ao estudante de baixa renda contar com kits odontológicos de alto custo para utilização pelo tempo necessário na graduação; apoio da Procom aos atletas da universidade, propiciando auxílio para transporte e material esportivo àqueles que representam a UFG em eventos dessa natureza; programas de assistência à saúde: serviços básicos de odontologia e na área de saúde mental, com o Programa Saudavelmente, que atende atualmente 330 pessoas; incentivo à realização de exames periódicos de saúde, em parceria com a Pró-reitoria de Desenvolvimento Institucional e Recursos Humanos (PRODIRH), por meio do Subsistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor (SIASS), que também oferece um subsídio para planos de saúde, com valor entre R\$ 72,00 e R\$ 129,00 por titular e dependentes.

Rememorando o período de discussões, em 2007, quando da implantação do Reuni na UFG, lembramos que um dos principais motivos que, inicialmente, levaram muitos alunos a se posicionarem contra a implantação do Programa estava relacionado à manutenção e à qualidade do ensino. Eles defendiam o aumento na qualidade dos cursos existentes, e não a abertura de novos cursos. Assim, questionamos o Reitor da UFG sobre de que forma foi trabalhada a questão da garantia e, inclusive, a melhoria da qualidade do ensino e da pesquisa na UFG após o programa.

Para a Reitoria da UFG, o argumento dos estudantes se mostrou sem fundamento quando comparados os resultados positivos, especialmente em relação ao crescimento da universidade:

[...] Todos os indicadores da universidade hoje são melhores que em 2007, quando se discutiu o REUNI. São indicadores de qualidade, que podem ser medidos pela qualificação do corpo docente, pelo número de professores, pela relação de professores/alunos que não atingiu os números que se esperava que atingissem com a expansão, os conceitos dos cursos nos exames de avaliação, seja nos exames do MEC, seja em outros exames, a infraestrutura da universidade avançou enormemente neste período. Ainda não está totalmente resolvida a questão da infraestrutura, mas hoje nós temos estrutura de laboratórios e de salas de aulas infinitamente superiores. (Entrevista, 2013).

O Reitor assinala que o avanço da estrutura da universidade, especialmente em relação à contratação de professores, superou as expectativas em número, pois foram contratados, nesse período, “mais de mil professores, cerca de quinhentos deles foi em função do projeto REUNI”. Logo, enfatiza que o discurso de possível piora na qualidade de ensino com a implantação do programa foi vencido, “graças ao apoio do Ministério da Educação, cumprindo não só o pactuado, mas além do pactuado, principalmente no que diz respeito a recursos financeiros para investimentos” (Entrevista, 2013).

Aproveitamos a oportunidade para questioná-lo sobre como se efetiva o diálogo da universidade com o DCE e demais movimentos estudantis, em relação à implementação e implantação das políticas do Reuni. Segundo ele:

Ainda existe no movimento estudantil alguns seguimentos que ainda tentam desqualificar o REUNI, esse discurso realmente é um discurso que não prospera porque os fatos desmontam qualquer argumento [...]. O diálogo com o movimento estudantil é um diálogo importante e a gente respeita sempre as posições dos estudantes, mas a gente entende que o que se pode discutir é que em novos ciclos de expansão necessários, a gente procure pactuar com o governo parâmetros talvez um pouco diferentes do que foram pactuados. (Entrevista, 2013)

Durante a entrevista, a Reitoria relata que também tem suas críticas ao governo, principalmente “à relação aluno/professor, preconizada nas expansões do governo”. Ele pondera ser essa relação “muito alta”, o que dificulta “o exercício da plenitude das atividades da universidade: ensino, pesquisa e extensão”:

Uma relação para determinadas áreas de 18 alunos por professor não permite que a gente desenvolva todas as atividades. No conjunto da universidade, isto foi bem absorvido e não há esse comprometimento, mas nos campus novos, por exemplo, essa relação pode ser complicada. (Entrevista, 2013)

Apesar dos contrapontos e de pontuais discordâncias elencadas pelo movimento estudantil, o Reitor aponta que “o resultado do programa Reuni é o melhor possível”. Diante desse retorno, pontuamos como resultados positivos do Reuni o crescimento da instituição em termos de alunos, cursos, infraestrutura, força de trabalho, pesquisas e outros. Questionamos quais aspectos ela considerava negativos oriundos do Programa de Reestruturação das Universidades Federais, além do referente à relação professor-aluno, já pontuado. A Reitoria ressalta que “não diria negativo”, mas pontua duas ressalvas, relacionadas à parametrização

colocada pelo Reuni, principalmente na questão de quantitativo de técnicos e de professores e à inadequação de financiamento para estrutura dos *campi*.

Em relação à parametrização, a Reitoria a considera:

[...] uma fórmula mais rígida, como foi apresentado, induz a uma expansão da universidade em cursos onde a relação aluno/professor é mais alta, isso não quer dizer que são os cursos que o Brasil precisa, quer dizer, cursos da área de saúde são impossíveis de serem criados numa relação tão árdua quanto esta, então o questionamento maior que eu faço em relação ao REUNI é em relação a essa parametrização, essa pactuação que foi feita. (Entrevista, 2013)

Quanto à falta de estruturação, a Reitoria da UFG pontua que “desestimulou muito o crescimento do campus para fora da sede das universidades”, pois “não se pensou na estrutura para que estes campus funcionassem de forma adequada, ou seja, não se pensou na estrutura de gestão. A infraestrutura física destes espaços acadêmicos não correspondem e não são financiadas de maneira adequada e no REUNI aparece como ato falho” (Entrevista, 2013).

Ao final do mandato do presidente Lula, Edward Madureira Brasil fez um discurso como representante da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), expondo a preocupação em transformar o programa Reuni em uma política de Estado, perene e contínua. Questionamos a Reitoria se essa proposta se efetivou no governo da Presidente Dilma Rouseff, ao que ela respondeu:

Infelizmente não. A política de expansão da educação superior pública federal brasileira não está estabelecida, vem na forma de ciclos, que não condizem com aquilo que a gente prega quanto à autonomia universitária. As políticas são concebidas nos altos escalões do governo e são lançadas as oportunidades para quem queira participar, como, por exemplo, a criação dos campus de Aparecida de Goiânia, Cidade Ocidental e mesmo a ampliação do curso de medicina no campus Jataí. Foram políticas onde a visão da universidade não foi colhida antes da implementação da política, tanto é que nós temos aqui na UFG, em nosso plano de desenvolvimento institucional (PDI), o interesse e a necessidade de expandir campus para a região norte e nordeste do Estado, o que até hoje não foi possível. Se o Reuni tivesse se tornado uma política de Estado – uma política mesmo de Estado – talvez a gente conseguisse fazer essa expansão a partir da nossa visão, o que infelizmente não aconteceu. (Entrevista, 2013)

Aproveitando a inferência à expansão da UFG, e sabedores de que a educação à distância é uma modalidade que cresce vertiginosamente mundo afora e no Brasil tem apresentado crescimento horizontal, questionamos ao Reitor da UFG

se há um projeto a médio e longo prazo relacionado a essa modalidade de ensino na universidade e se há objetivos de ampliação de cursos e polos. Segundo ele, o EAD promove acessibilidade e inclusão e configura

uma realidade que chegou para ficar. [...] é uma modalidade extremamente eficiente de inclusão [...], faz a inclusão nas regiões mais distantes de maneira que seria impossível pensar em expansão de vagas presenciais para atingir a quantidade que a educação à distância atinge, por exemplo. Em uma única formatura dos alunos do curso de física à distância [na UFG] nós formamos mais professores de física do que em cinco anos de cursos presenciais. (Entrevista, 2013, grifo nosso)

Em sua concepção, a Reitoria considera o EAD uma modalidade extremamente exitosa e aponta ser uma questão de tempo seu avanço nas IFES:

É uma questão de tempo para a educação a distância ganhar mais e mais espaço nas universidades e ampliação de polos e atendimento, até dando aquela flexibilidade que pode ser a oferta de cursos itinerantes, que atendida a demanda de uma região; pode-se migrar para outra região e fazer esse atendimento, e a incorporação da ferramenta na educação presencial, que eu acho que talvez seja um valor que vem sendo agregado de maneira paralela que é a incorporação da ferramenta nos nossos cursos presenciais, então a educação a distância eu acho que ela pode dividir a história dela antes e depois das universidades federais entrarem. (Entrevista, 2013)

Em relação à questão da qualidade da educação à distância, o Reitor pontua que houve alteração do quadro após a inserção das IFES no ensino à distância, especialmente em relação à qualidade dessa formação, pois:

[a]ntes, a educação à distância era objeto, praticamente, de mercado, uma questão de venda de diplomas, mas com a entrada das universidades federais ela muda de patamar e realmente passa a ser uma ferramenta e uma forma poderosa de inclusão e de formação de pessoas para atuar nos diferentes campos do saber. Lógico que, o ensino à distância, é restrito mais às licenciaturas e a alguns cursos, mas com o avanço da tecnologia, ele deve chegar à maioria dos cursos. (Entrevista, 2013)

Em suas respostas, observamos coerência nas informações, contudo, não são relatados projetos específicos justamente porque, conforme o Professor Adjunto IV da Escola de Engenharia Civil e atual Diretor do CIAR da UFG, Leonardo Barra Santana de Souza, o impacto e crescimento no EAD, com o Reuni, ocorreu de forma indireta, uma vez que o programa não abrange a ampliação de cursos na modalidade à distância:

O programa aumentou significativamente o número de professores da UFG. Como os cursos à distância são ofertados a partir da adesão de professores que se dispõem a coordená-los ou ministrar suas disciplinas, com aprovação de suas unidades acadêmicas, a ampliação do quadro docente trouxe novas propostas de cursos, principalmente de especialização, aperfeiçoamento e extensão. Neste ano de 2013, por exemplo, projetos de doze novos cursos de especialização e um de graduação foram propostos e submetidos à CAPES, por meio de edital, e estamos aguardando o resultado. (Entrevista, 2013)

O Diretor do CIAR acrescenta que a UFG oferta cursos à distância nos níveis de graduação, mestrado profissional, especialização, aperfeiçoamento e extensão, pertencentes aos programas da CAPES, da SEB e SECADI, do MEC e que, atualmente, há cursos à distância da UFG em 24 (vinte e quatro) municípios do estado de Goiás e em três cidades de Moçambique (Maputo, Beira e Lichinga), na África.

Em Moçambique é ofertado o curso de Licenciatura em Ensino de Biologia, com dupla diplomação, em parceria firmada com a Universidade Pedagógica de Moçambique. Há também outros cinco municípios de Goiás e um de São Paulo (Votuporanga) que já formaram turmas da UFG, mas atualmente encontram-se sem oferta de cursos dessa instituição. Portanto, abrangendo turmas atuais e concluídas, a UFG tem atuado, por meio de seus cursos à distância, em 29 (vinte e nove) municípios do estado de Goiás, em um município de São Paulo e em três cidades de Moçambique. Ainda segundo Leonardo Barra Santana de Souza, para a realização desses cursos a UFG firmou parcerias e assinou acordos de cooperação técnica com a Secretaria de Educação do estado de Goiás, com prefeituras e com a Universidade Pedagógica de Moçambique, além do credenciamento junto ao MEC para atuar na modalidade de ensino à distância.

Sabedores de que é uma política do Reuni de reestruturação das IFES o “empréstimo de espaço” da universidade para empresas privadas/fundações desenvolverem projetos/pesquisas, questionamos ao Reitor da Universidade Federal como esse processo é feito na UFG e se existem parcerias. Também buscamos saber quais empresas estão alocadas no espaço da universidade, o que fazem e que projeto/pesquisa desenvolvem e que contribuição trazem para a comunidade universitária e para a sociedade goianiense. A Reitoria relatou ser ainda muito incipiente a relação da UFG com o setor empresarial:

Não há efetivamente empréstimos de espaço praticamente nenhum da universidade para nenhuma empresa. Nós temos uma incubadora de empresas que abriga pequenas/micro empresas, que são incubadas na universidade por um tempo determinado para saírem para o mercado. O que existe e está crescendo é um diálogo da universidade com o setor empresarial, que é muito saudável, já que este diálogo permite que algumas pesquisas da universidade sejam direcionadas para o desenvolvimento de tecnologias, e serão tecnologias que impactarão o desenvolvimento do Estado e do país. (Entrevista, 2013)

O Reitor esclarece que tal relação

[...] é muito ativa, pautada na legislação e nos melhores princípios de uma relação sadia, onde não há subserviência de nenhuma parte e estas partes só dialogam e executam projetos que tenham interesse comum e sempre com o olho no avanço da sociedade e no desenvolvimento do Estado como um todo. (Entrevista, 2013)

A pesquisa relatou ao Reitor a existência de grande expectativa da sociedade quanto à contribuição da UFG no desenvolvimento do estado de Goiás. Diante disso, buscou saber que avaliação ele faz quanto à missão da universidade para com os goianos:

Acho que a universidade, com essa missão dada pelo Reuni e por outros programas [o crescimento principalmente da massa crítica da universidade], credencia a universidade a ser um agente de estado, um agente promotor de desenvolvimento. A UFG tem cumprido este papel, se posicionando de forma crítica sobre projetos que são apresentados pelo Estado, Município, pelo próprio Governo Federal, seja fazendo parte destes projetos [...]. Quando é chamada, coloca o seu potencial de professores, estudantes e técnicos à disposição destes projetos. (Entrevista, 2013)

Conforme Reitoria da UFG, com as mudanças estruturais tornar-se-á cada vez mais comum a participação da universidade nas políticas públicas, seja como proponente ou executora de projetos:

Entendo a universidade com um grande agente de desenvolvimento e a gente tem avançado nisso, podemos fazer ainda muito mais, mas ainda sentimos a preferência daqueles órgãos do Estado e até mesmo do município de buscar ajuda em outros centros, não reconhecendo a capacidade instalada aqui na UFG, mas é um processo que eu compreendo e que vai ser gradativo, mas certamente cada vez a universidade será o grande divisor de águas do Estado de Goiás. (Entrevista, 2013)

O exercício da autonomia no campo de gestão e no campo econômico permitirá à UFG, a cada dia, participar ainda mais do desenvolvimento de Goiás, defende a Reitoria.

4.4 O OLHAR DO DCE SOBRE AS POLÍTICAS DO REUNI NA UFG

Como já delineado neste estudo, houve embate entre o movimento estudantil e a UFG quando da implantação do Reuni. Por isso, consideramos relevante esclarecer os meandros desse processo em entrevista com a atual Coordenação Geral do Diretório Central dos Estudantes da Universidade Federal de Goiás (DCE/UFG), com a finalidade de delinear a relação do DCE com a UFG.

Iniciamos nosso diálogo pontuando os manifestos dos estudantes diante da nítida preocupação com a qualidade do ensino na implantação do Reuni. Desejamos saber como ocorreu à interação da administração superior da instituição com o movimento estudantil. Segundo o Coordenador, nessa época ele não fazia parte da diretoria do DCE, portanto, pode relatar apenas o que consta do histórico, já conhecido pela maioria dos interessados no assunto. Ele pontua que no movimento estudantil, nessa época, havia duas posições:

A posição daqueles que entendiam que naquele momento *o Reuni* era um projeto importante, que avançaria a estrutura da universidade, diferente daquilo que aconteceu no governo Fernando Henrique Cardoso, que nós tínhamos bastantes demandas do ponto de vista estrutural mesmo [...] e, aqueles que entendiam que era uma reforma universitária que não tocava ainda em alguns elementos importantes, *como no nível da qualidade [...]*, acreditavam não ser o momento e que não seria este o método de construção dessa reforma por boa parte do movimento estudantil. (Entrevista, 2013)

Segundo ele, a União Nacional dos Estudantes (UNE) já tinha demonstrado apoiar o projeto, mas o Diretório Central dos Estudantes da UFG e boa parte dos Centros Acadêmicos (CAs) se mostraram contrários, embora algumas posições tenham sido revistas posteriormente. Batista rememora ter havido na universidade um diálogo extenso no “Conselho Universitário (CONSUNI), com a universidade, nos espaços de discussão, também na semana do calouro”, buscando adequar o projeto às necessidades da UFG. Ele ressalta que, mesmo dentro do movimento estudantil, não havia unidade concreta sobre o projeto.

Tendo em vista o manifesto contrário ao Reuni por parte de membros do DCE/UFG, recaindo, sobretudo, sobre o apelo à qualidade dos cursos existentes na universidade em detrimento da criação de novos cursos, questionamos se em 2013 é possível identificar se foi resguardada a qualidade no ensino, se houve melhorias:

Fizemos uma análise sobre esse processo, o momento agora é de avaliar quais foram os impactos dessas mudanças. Entendemos que do ponto de vista da estrutura avançou, **dar acesso a** pessoas oriundas da classe trabalhadora e negros na universidade, ampliar o número de vagas, questionar o modelo de acesso à universidade – isso para nós é muito importante, garantir a estrutura para aqueles que não tinham [...]. Neste sentido, houve um avanço, *mas* outras coisas não mudaram. É preciso consolidar as conquistas e avançar, colocar um pouco o pé no acelerador, discutir a estrutura da universidade [...] crescemos, avançamos, temos mais vagas, mais pessoas diferentes, mais cores na universidade, mas é necessário agora a discussão da permanência destes estudantes, é necessário compreender que as políticas do movimento estudantil precisa ter um recorte social. (Entrevista, 2013, grifo nosso).

O coordenador do DCE aponta que muitos entraves existentes na UFG em relação a elementos de inclusão e de assistência aos estudantes é consequência da educação brasileira em geral, refletida na universidade, que ainda se mostra “hierárquica, machista, homofóbica”. Segundo ele, é preciso avançar nessa questão:

[...] chegamos a um momento de avaliação, para avançar um pouco mais, precisamos tocar em outros pontos, pontos da política, da organização política dentro da universidade, definindo o papel que esta universidade vai cumprir no desenvolvimento do Brasil e efetivamente, no enfrentamento da desigualdade [...] passando esse ciclo de financiamento [que a universidade não tinha na década de 90], deve-se promover uma discussão quanto à estrutura e a reforma pedagógica, o debate ainda continua. (Entrevista, 2013)

Em relação à assessoria aos estudantes, tanto a reitoria quanto a PROCOM atestam ter melhorado bastante com a implantação do Reuni na UFG. Questionamos ao coordenador do DCE se de fato isso se efetivou do ponto de vista dos estudantes, contribuindo para diminuir a evasão, maximizando a diplomação de novos alunos. Perguntamos se foi notado crescimento à assistência estudantil com o Reuni:

[...] hoje, temos mais estrutura, temos mais casas de estudantes construídas aqui na universidade [...], temos ainda, no projeto da universidade, a construção para os campus de Catalão e Jataí, enfim, há um avanço que ainda é tímido, mas comparado aos últimos vinte anos [...] é um avanço considerável, fruto das discussões que o movimento estudantil fez junto com a universidade. Por exemplo, o movimento de casas dos estudantes que foi muito emblemático na universidade, ter casas, então isso é fruto de um processo histórico [...]. (Entrevista, 2013)

Contudo, ele aponta ainda existirem alguns problemas, que exigem do movimento estudantil discussões mais amplas. Garante que, atualmente, o DCE

enfrenta problemas anteriormente inexistentes, a exemplo dos novos sujeitos que, hoje, adentram a universidade. Pessoas que estudam e trabalham por necessidade, e não por opção, diferentemente da década de 1990, quando a UFG possuía “um grupo majoritariamente da classe média”:

[...] a universidade hoje tem um sujeito que trabalha, tem a mulher que é mãe, trabalha, estuda [...]. A assistência estudantil **precisa** passar por uma discussão e a avaliação do movimento estudantil **subsídia** neste sentido. A gente precisa fazer o recorte social porque nós temos outras demandas que nossas estudantes da década de 90 não tinham e esses estudantes precisam deste apoio estrutural para que possam fazer um curso com qualidade, terminar o curso [...], se manter aqui. (Entrevista, 2013, grifos nossos)

Essas e outras situações existentes caracterizam desafios, conforme o coordenador do DCE, e fazem repensar o projeto de universidade, o que se quer alcançar, se a universidade vai resolvê-las ou se manterá a mesma postura de apenas oferecer mão de obra para o mercado de trabalho, sem problematizar questões fundamentais.

Nesse íterim, questionamos quais seriam os pontos negativos apontados pelo DCE como consequência da implantação do programa Reuni na UFG. Eles foram pontuados pelo Coordenador do Diretório:

1. A própria democracia dentro da universidade hoje – isso é um ponto fundamental – mas não é tocado em nenhum momento. Mantém-se aquela mesma estrutura medieval. Tudo bem que no CONSUNI há uma relativa participação, mas não há paridade nesses conselhos, mantém-se ainda a lista tríplice. Aqui na universidade, a gente faz uma consulta, mas do ponto de vista real e concreto, as coisas podem muito bem serem feitas sem essa consulta. Temos uma universidade que enfrenta outro momento político no Brasil, uma outra maneira de ajudar a população, mas que mantém uma estrutura arcaica.
2. A própria funcionalidade da universidade. Entendemos muito bem que os técnicos não dão conta das demandas que temos, tanto é que em vários departamentos há estudantes que contribuem com isso [...], temos um problema neste sentido.
3. Só pautar o financiamento e não pautar a discussão política do projeto de educação. Deixamos de discutir o conteúdo para discutir simplesmente a técnica e, só a técnica no processo da estrutura não consegue construir de fato uma universidade que tenha compromisso social, que tenha condições de estabelecer uma relação com a sociedade, na construção de um Brasil mais justo. Este é, a meu ver, um ponto fundamental que essa reforma não conseguiu sanar, advindo ainda da década de 60, quando Darci Ribeiro pensou a UnB.
4. Outro elemento importante é a relação pesquisa, ensino e educação. Algumas áreas do conhecimento são deixadas de lado em detrimento de outras, então fica pautado exclusivamente sobre dois pontos ruins, digamos assim: nível de investimentos e consumo futuro. Isto é problemático para nós, por exemplo, se é área de ciências humanas [...]. Aí, temos uma contradição, pois se existe um

investimento de financiamento ele precisa sanar as dificuldades da universidade como um todo [...]. Colocar a técnica prioritária ao conteúdo, ou o investimento às discussões [sobre a estrutura e organização e os valores políticos da universidade] impede nosso crescimento qualitativo, caracterizando um grande problema. (Entrevista, 2013)

Esse modelo de educação fruto dos ajustes consequentes do Reuni contraria o documento Universidade Nova que, embora aponte o retorno da Teoria do Capital Humano, “escancarando que o clima de imprevisibilidade do mundo do trabalho, estaria impondo a aquisição de um conjunto de ‘competências gerais e específicas” (DE PAULA, 2009, p. 157), reivindica uma educação superior que supere a especialização profissional e instaure as competências gerais, as quais possuiriam outros elementos que as justificariam³⁸. Conforme coordenador do DCE:

5. Regime de produtividade aos professores. Ao delinear isto, está-se deixando de fazer a ponte entre ensino, pesquisa e extensão, pois se eu vou só produzir, vou produzir por produzir, onde fica a relação do conhecimento? A universidade é um espaço de construção de ideias e formação de sujeitos, enfim é mais do que só preparar a mão de obra para o mercado. Ela precisa ter professores pesquisadores, mas que estejam em sala de aula e efetivando projetos para além dos muros da universidade, esse é o papel da universidade. Estes três elementos são importantes.
6. O REUNI não sanou uma reforma universitária, portanto, não tem enfrentado a demanda histórica das universidades brasileiras. (Entrevista, 2013).

Nesse sentido, e aproveitando esse momento de reflexão, questionamos ao coordenador como ocorre a comunicação entre movimento estudantil e governo, ao que ele ponderou:

É possível conversar com parte do governo, mas ainda é complicado. Por mais que a gente entenda que houve mudanças importantes, houve transformações, também estamos do outro lado. Acreditamos que precisa ampliar um pouco mais, não queremos apenas participar das decisões do estado, feitas nos últimos dez anos, queremos efetivamente influenciar no processo. Diferente da década de 90, existe uma possibilidade de diálogo com o governo, mas esse diálogo ainda não foi completamente deliberativo para o próprio Plano Nacional de Educação, pautado por nós já há algum tempo, relacionado aos dez por cento para a educação [cem por cento dos royalties]; enfim, é uma disputa nossa de muito tempo. Esse governo

³⁸ De acordo com o documento: os conhecimentos profissionais especializados tornam-se hoje rapidamente mais obsoletos que no passado; os campos de competência de um grande número de profissões ou funções nas empresas e órgãos públicos não são nitidamente delimitados, mas se definem em relação aos conhecimentos emanados das diferentes disciplinas acadêmicas; pessoas que aprenderam a ser flexíveis e adquiriram formação geral são consideradas mais aptas a se adaptarem mais facilmente a tarefas novas e inesperadas e enfrentarem a crise do emprego (Anais da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, 1998 apud DE PAULA, 2009, p. 57).

deveria, na verdade, nem só ampliar o diálogo, deveria ter feito de fato mantido conosco um compromisso de realizar e efetivamente colocar estas pautas em dia. (Entrevista, 2013)

Conforme o DCE/UFG, a política de Estado do governo Dilma ainda não enfrentou alguns dilemas de estrutura do Estado, por isso se mostra muito parecida com a da década de 1990. Embora mais aberto ao diálogo, “esse governo precisa de muito ainda para avançar, precisa aprofundar mais ainda a democracia, mas não uma democracia exclusivamente de consultas” (Entrevista, 2013). Há uma relativa participação no diálogo com o governo, mas há muito que avançar, muitos problemas. O governo ainda exerce uma política muito consultiva, o DCE em alguns momentos é apenas consultado e o Diretório, mais do que ser consultado, deseja influenciar na pauta política:

As próprias conferências, marco deste Governo, Conferência Nacional de Educação, de Cultura, enfim várias conferências, foram feitas para pensar várias demandas, desde a juventude passando pela educação, mas ainda precisamos de espaços ainda mais decisivos [...], nós, dos movimentos sociais e da sociedade estudantil organizada tenha condições de fato de deliberar pela política de Estado, é por isso temos várias entidades estudantis, movimentos sociais – movimento do sem terra, sindicatos [que exigem os 10% do PIB para educação]. (Entrevista, 2013)

Ademais, o coordenador do DCE pontua ser “estratégico garantir essa vitória e principalmente garantir que o PNE, votado e já enviado ao Congresso seja executado”, um grande avanço, segundo ele, pois nos outros governos isso não aconteceu. Batista assinala que o PNE foi pensado com algumas metas, não atingidas pela sua extensão. No último plano, relata que as metas foram delineadas, enxutas, sintetizadas, o que possibilita a execução e a previsão de um futuro “até mesmo para que a gente tenha condições daqui a dez anos de pensar quais serão os nossos próximos passos”.

Diante dessa perspectiva, questionamos ao Coordenador do DCE se é possível estabelecer uma relação entre o atual governo e a gestão de Luiz Inácio Lula da Silva em relação à política estudantil, ao que Batista responde:

É interessante perceber que no governo da Dilma as greves estouraram, foi um momento interessante porque fecha o ciclo do Reuni e então as demandas e discussões aparecem. Entendo que o governo Dilma consegue dar um passo diferente do governo Lula em relação ao serviço público, consegue dar um passo interessante, consegue fazer alguns acordos, enfrenta um pouco dos juro, mas

ainda assim é muito tímido em relação à macropolítica, aos acordos feitos pelo ganho de capital, isso para nós é problemático. (Entrevista, 2013)

Em relação aos movimentos sociais fomentados ou associados ao movimento estudantil, o coordenador do DCE acrescenta que ainda há muito a ser feito:

[...] queremos um pouco mais. Por exemplo, nesta greve (última greve das IFES), Dilma poderia ter enfrentado alguns dilemas: ter levantado a bandeira da educação e garantido aumento mais interessante. A greve foi vitoriosa, conseguimos um aumento importante, mas ainda assim é preciso que 10% do PIB seja aplicado à educação, defendemos que o governo se posicione a favor, que tenha compromisso em executar esse planos. Isto para caracteriza um avanço muito mais importante, aí sim, de fato, *estariamos* avançando para um país mais democrático e mais participativo.

O DCE compreende as demandas e as dificuldades de gestão num governo continental como o brasileiro, mas acredita que o governo atual “deveria ter avançado para além do aliancismo (aliança com o setor privado, aliança com o PMDB, aliança com setores que estão há muito tempo no Estado) com setores que controlam o Estado há muitos anos”. Para ele, isso é concreto e se nos próximos anos não houver um representante político que enfrente esses desafios, pode-se perder o que já foi conquistado com muita luta.

Diante dessa exposição, a pesquisadora questiona ao Coordenador do DCE quais as expectativas em relação aos próximos anos quanto às políticas públicas para educação pública brasileira:

Neste governo, dependendo da conjuntura e do grupo entender que o momento pode ser o momento de transformação, momento de pautas um pouco mais avançadas, pode ser que se constitua um projeto para que o próximo governo possa ter compromisso com estas demandas, afinal, estamos no fim do atual governo. O ideal seria da parte do atual governo uma postura mais radical para execução no próximo, seria um ganho muito grande, mas há uma expectativa de que nós possamos construir para os próximos governos, ou seja, para os próximos anos, há execução desse processo, há efetivação de fato da nossa pauta, mas duvido muito que agora já no fim deste mandato a gente consiga executar estes planos/projetos, a esperança continua. (Entrevista, 2013)

Batista aponta que no momento em que dialoga na concessão da entrevista, uma vitória do DCE é manifesta, pois projetos discutidos com os estudantes foram avaliados pela Câmara dos Deputados e prosseguiram para o Senado. Ele enfatiza que os movimentos sociais prosseguirão em busca da consolidação dos interesses

coletivos, construindo pontes, mediante o diálogo com o governo e o maior número possível da população brasileira, visando à transformação da universidade e da educação para um país um pouco melhor, mais justo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reestruturação das universidades federais, contemplada no programa Reuni, reconfigurou o papel da universidade pública e fomentou a análise em torno de suas configurações e de seu papel como órgão administrativo e espaço de construção de conhecimentos. O Reuni incentivou a autonomia e projetos novos e ousados para a universidade. Na UFG, trouxe novos desafios diante da realidade que cerceia a universidade no estado de Goiás, conforme explicitam os numerários e os sujeitos entrevistados.

A implantação do Reuni na UFG reflete o processo de democratização do ensino superior como seu todo, ma também veio atender necessidades locais, trazendo a estruturação de novos cursos, aumento de vagas nesses cursos, especialmente no período noturno e no interior do estado, incentivou na universidade a educação à distância, iniciada apenas em 2008, após sua implantação e favoreceu o acesso e a permanência dos alunos aos cursos de graduação e pós-graduação. Esses alunos antes estavam impossibilitados de adentrarem uma universidade publica em razão da ausência de políticas orçamentárias destinadas à assistência estudantil, grandes responsáveis pela evasão e desistências, garantindo aos sujeitos antes excluídos condições de concluir seus estudos.

Outros processos podem ser positivados com a implantação desse programa, a exemplo da abertura da autonomia às faculdades que integram a UFG, permitindo-lhes reestruturação acadêmico-curricular, segundo suas necessidades, flexibilizando e buscando mais qualidade no ensino ofertado. Para tanto, colaboradores docentes também têm sido beneficiados com capacitação e com a criação de novos *campi*, o quadro administrativo também tem sofrido aumento. Esses procedimentos têm provocado em Goiás impacto nos campos sociais, econômicos e intelectuais, trazendo à população benefícios antes inexistentes.

Diante dos objetivos propostos pela pesquisa, foi possível identificar e conhecer o processo de reestruturação implementado pelo Governo Federal e ainda em fase de acompanhamento, tendo em vista a continuidade da ação. Com os estudos foi possível conhecer como ocorre a questão das políticas públicas, sua influência e contribuição para a sociedade em geral e contextualizar as mudanças

ocorridas historicamente na educação superior. Ao longo do trabalho percebeu que as diretrizes norteadoras do plano de reestruturação foram seguidas pela instituição e que apenas a questão da criação de cursos de bacharelados por grandes áreas não foi realizada, conforme previsão inicial sugerida pelo MEC.

Embora tenham sido relatados vários indicadores de crescimento ao longo da pesquisa, não ficou clara se a questão do financiamento do programa foi determinante para a adesão, até mesmo porque não há como falar em ações governamentais sem o devido financiamento.

É evidente que o Reuni necessita ser rediscutido, num processo próprio de políticas ligadas à educação, que, como a sociedade, sempre exige novas demandas e parâmetros compatíveis com a realidade, não desvinculada desta. Nele, como bem sinaliza a Reitoria da UFG, ainda há pontos obscuros, necessitados de mais diálogo entre os atores educacionais, comunidade discente e sociedade em geral. Sendo a educação um direito de todos, é justo que seja exercida sob a perspectiva de todos. No entanto, apesar dos entraves ainda observáveis, o Reuni atende ao que tem sido posto nos grandes encontros internacionais e em pequenos seminários locais: a necessidade de inserir o sujeito nos processos educacionais.

A abertura dada pelo programa à reestruturação do sistema em cada universidade pública federal, apesar de suas diretrizes serem verticais, a horizontalidade tem sido processada pela criação de novos programas dentro de suas unidades acadêmicas e órgãos reguladores. Assim, ele agrega compromisso, inclusão e ações, que, decisivamente, reformulam e dão à UFG, especificamente, um novo olhar, aquele que já não mais admite o conhecimento desvinculado da realidade social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. H. **Política para o Ensino Superior no Brasil (1995-2006)**: Ruptura e continuidade nas relações entre público e privado. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/29/GT11-2337--Int.rtf>. Acesso em: 10 jun. 2011.

ALMEIDA, J. R. P. de. **História da instrução pública no Brasil: 1500-1889**. São Paulo: EDUC, 1989.

ALVES, M. F. **Faculdade de Direito: das origens à criação da Universidade Federal de Goiás 1898-1960**. Goiânia: UFG/FE, 2000. (Dissertação de Mestrado)

AMARAL, N. C. **Financiamento da Educação Superior: estado x mercado**. São Paulo: Cortez, 2003.

AMARAL FILHO, J. do. Desenvolvimento regional endógeno: (re)construção de um conceito, reformulação das estratégias. **Revista Econômica do Nordeste**, Fortaleza, v. 26, n. 3, jul./set. 1995.

ARAÚJO, E. R. R. **Gestão Pública na Área de Educação Superior: Uma Análise dos Impactos do Reuni na Universidade Federal de Goiás, 2012**. (mimeo).

ARISTÓTELES. **Política**. Edição bilingue (português-grego) com tradução directa do grego. Tradução de António Campelo Amaral e Carlos de Carvalho Gomes. 1. ed. Lisboa: Vega, 1998.

ASCOM, Assessoria de Comunicação da UFG. Expansão e inclusão marcam avanços na UFG. **Revista UFG Afirmativa: (2006-2009)**. Edição Especial, janeiro/2010. Disponível em: http://www.ufg.br/uploads/files/Revista_Afirmativa_5.pdf. Acesso em: 13 ago. 2011.

AZEVEDO, F. de. **A transmissão da cultura: a cultura brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

BESSA, M. **Matrizes da modernidade republicana**. Brasília/Campinas: Ed. Plano e Autores Associados, 2005.

BOBBIO, N. **O conceito da sociedade civil**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Educação no Brasil**: situação e perspectivas. Brasília: MEC, 1993b.

BRASIL. **Educação para todos**: caminhos para a mudança. Brasília: MEC, 1985.

BRASIL. Governo Federal. **Projeto de lei n. 3582/04**. Institui o Programa Universidade para Todos - Prouni, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 13 mai. 2011.

BRASIL. **Lei Federal 9.394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 jul. 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Relatório do GT sobre o Fundef**. Brasília, mar. 2003. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 jun. 2011.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto n. 6096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm.

BRASIL, Presidência da República. **Medida Provisória 213, de 10/9/04**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 20 jun. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo ENEM**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?view=article&catid=179%Avestibular&id=133>. Acesso em: 09 mai. 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior Diretoria de Desenvolvimento das Instituições Federais de Ensino Superior. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**. Reuni

2008 – Relatório de Primeiro Ano. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1085>. Acesso em: 12 fev. 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano decenal de educação para todos: 1993-2003**. Brasília: Linha Gráfica Ed., 1993a.

BRASIL, Presidência da República. **Plano Diretor da Reforma do Estado**. Brasília, 1995.

BRASIL. Senado Federal. **Constituições brasileiras: 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967, 1969, 1988**. Brasília: Senado Federal, 2001. (Coleção Constituições Brasileiras)

BRASIL. MARE (Ministério da Educação e do Desporto). **Fundações de Apoio Credenciadas**. Brasília, 2002. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: abr. 2010.

BUARQUE, C. **Universidade numa encruzilhada**. Unesco; Brasil/Ministério da Educação, 2003.

CARNOY, M. **Educação, economia e Estado: base e superestrutura, relações e mediações**. São Paulo: Cortez/Autores associados, 1984.

_____. **Razões para investir em educação básica**. Brasília: Unicef, 1992.

CARVALHO DA SILVA, A. Alguns problemas do nosso ensino superior. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, 2001.

CARVALHO, M. M. C. de. **História e Historiografia da Escola Pública no Brasil**. LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Orgs). Campinas, SP: Autores Associados/HISTERDBR, 2005.

CASAROTTO FILHO, Nelson. **Redes de pequenas e médias empresas e desenvolvimento local: estratégias para a conquista da competitividade global com base na experiência italiana**. São Paulo: Atlas, 1998.

CHAUÍ, M. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, H. (Org.). **Universidade em ruínas na república dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes / Rio Grande do Sul: CIPEDES, 1999. p. 211-222.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. **Educação, estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991.

DE PAULA. **Neoliberalismo e Reestruturação da Educação Superior no Brasil: O Reuni como estratégia do governo Lula e da burguesia brasileira para subordinar a universidade federal à lógica do atual estágio de acumulação do capital**. Dissertação de Mestrado, Niterói, 2009. Disponível em: http://www.jornalufgonline.ufg.br/uploads/243/original_Jornal_UFG_42.pdf. Acesso em: 06 mai. 2013.

DIRETÓRIO CENTRAL DOS ESTUDANTES/UFG. **Carta aberta do DCE/UFG à comunidade Universitária** - Julho de 2009. Disponível em: <http://mobilizaufg.blogspot.com/2009/06/carta-aberta-do-dceufgcomunidade.html>.

DOWBOR, L. Prefácio. In: CARNOY, M. **Educação, economia e Estado: base e superestrutura relações e mediações**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1984.

DUTRA, N. L. L. **Política de expansão do ensino superior: uma análise do REUNI na UFG no período de 2007-2011**. V SEREX - Seminário de Extensão Universitária da Região Centro-Oeste. 04 a 06 de Junho de 2012. Universidade Federal de Goiás, Goiânia/GO. Disponível em: http://serex2012.proec.ufg.br/uploads/399/original_NORIVAN_LUSTOSA_LISBOA_DUTRA.pdf. Acesso em: 13 abr. 2012.

FAVARETO, Arilson. **Paradigmas do desenvolvimento rural em questão – do agrário ao territorial**. 2006. Tese (Doutorado em Ciência Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/90/9013/tde-24042008-113514/>>. Acesso em: 30 set. 2013.

FIGUEIREDO, E. S. A. de. Reforma do Ensino Superior no Brasil: um olhar a partir da história. **Revista da UFG**, ano VII, n. 2, dezembro de 2005. Disponível em: http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/45anos/C-reforma.html.

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. 7. ed. São Paulo: Ed. Moraes, 2005.

FREITAS, C. M. de. **Financiamento de Universidades Federais: a realidade brasileira**. Disponível em: http://bdigital.cv.unipiaget.org:8080/jspui/bitstream/123456789/165/1/Claudia_Freitas.pdf. Acesso em: 05 jun. 2010.

FREITAS, C. M. de; BICCAS, M. de S. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação** – um estudo introdutório. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GISI, M. de L. Políticas Públicas, Educação e Cidadania. In: ZAINKO, M. A. S.; GISI, M. de L. (Orgs.). **Políticas e Gestão da Educação Superior**. Curitiba: Champagnat / Florianópolis: Insular, 2003.

GOIÁS. **Plano Diretor**: A educação superior em Goiás. Disponível em: http://www.sectec.go.gov.br/portal/?page_id=327. Acesso em: 20 abr. 2011.

GOMES, Alfredo Macedo; MORAES, Karine Nunes de. A expansão da educação superior no Brasil contemporâneo: Questões para o debate. 32ª Reunião ANPED, Caxambu, 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioe/32ra/arquivos/trabalhos/GT11-5848-Int.pdf>. Acesso em: 20 out 2012.

GOMES, A. M. As reformas e políticas da educação superior no Brasil: avanços e recuos. In: MACEBO, Deise; SILVA JR. João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira. **Reformas e Políticas**: educação superior e pós-graduação no Brasil. Campinas: Editora Alínea, 2008.

_____; MORAES, K. N. de. **A expansão da Educação Superior no Brasil contemporâneo**: Questões para o debate. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT11-5848-Int.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2011.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LEHER, R. **ENEM**: o que é comodificado é mercadoria. 2009. Disponível em http://www.correiciudadania.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3831:submanchete061009&catid=25:politica&Itemid=47. Acesso em :13 out. 2011.

LIMA, K. R. R. et al. **Políticas públicas de “Democratização” da Educação Superior no Governo Lula**: Enem, Prouni, Reuni. V ENCONTRO BRASILEIRO DE

EDUCAÇÃO E MARXISMO, MARXISMO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA. Abril de 2011, UFSC, Florianópolis-SC, Brasil. Disponível em: http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_09/e09c_t001.pdf. Acesso em: 08 jan. 2011.

LIMA, L. C. O paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. In: SGUISSARDI, V.; SILVA Jr., João dos Reis (Orgs.). **Políticas públicas para a educação superior**. Piracicaba: Ed. UNIMEP, 1997. p. 23-62.

LOPES, R. P. M. **Universidade pública e desenvolvimento local**: uma abordagem a partir dos gastos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. 150f. 2001. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

LOPREATO, F. Finanças Públicas, PPP e Universidade. **Caderno ADunicamp**, p. 9, fevereiro de 2005.

LUCK, H. Gestão educacional: estratégia para a ação global e coletiva no ensino. In: FINGER, A. et al. **Educação**: caminhos e perspectivas. Curitiba: Champagnat, 1996.

LUZIRIAGA, L. **História da Educação Pública**. São Paulo: Nacional, 1959.

MACHADO, E. M. Organização do ensino superior no Brasil: influências determinantes. **Caderno de Pesquisa: Pensamento Educacional** – Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, v. 2, n. 4, jul.-dez. 2007. Curitiba: UTP, 2007. Disponível em: <<http://cvc.instituto-camoes.pt/filosofia/ilu10.html>>. Acesso em: 06 mar. 2010.

MADUREIRA, E. **Diálogo, entusiasmo e trabalho**. Revista alternativa/UFG. mar. 2008. Disponível em: www.ufg.br/uploads/files/jornal-ufg-18.pdf.

MARINHO, A. **Avaliação organizacional de uma universidade pública**: uma abordagem não-paramétrica da Universidade Federal do Rio de Janeiro — UFRJ. Rio de Janeiro: EPGE/FGV, 1996 (Tese de Doutorado).

MARX, K. **O capital**. v. 1. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

OLIVE, A. C. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A. (Org.). **A Educação Superior no Brasil**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002.

OLIVEIRA, G. B. de. Uma discussão sobre o conceito de desenvolvimento. **Revista FAE**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 37-48, mai./ago. 2002.

OLIVEIRA, J. F. de et al. Educação Superior em Goiás 1991-2004. In: INEP. **Educação Superior Brasileira: 1991-2004**. Brasília: INEP, 2006. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 10 nov. 2010.

_____. **Liberalismo, educação e vestibular**: movimentos e tendências para o ingresso no ensino superior no Brasil a partir de 1990. 349f. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, 1994.

ORSO, P. J. A educação na sociedade de classes: possibilidades e limites. In: _____. **Educação e lutas de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2008. 144p.

OTRANTO, C. M. Desvendando a política da educação superior do governo Lula. **Revista Universidade e Sociedade**, ano XVI, n. 38, p. 18-39, jun. 2006.

PAIVA, V. A escola pública no Brasil. História e Historiografia. LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Orgs). Campinas, SP: Autores Associados/HISTERDBR, 2005.

PEREIRA, Fernanda Cristina Barbosa. **Administração estratégica nas universidades Federais**: um estudo de caso na Universidade Federal de Santa Catarina. 1999. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

PRODIRH. **Publicação online do PDI 2011-2015 da UFG**. Disponível em: <http://www.prodirh.ufg.br/pages/5163>. Acesso em: 10 abr. 2013.

REIS FILHO, Casemiro dos. **A educação e a ilusão liberal**: origens do ensino público paulista. Campinas, SP: Autores Associados, 1995, 244p. (Coleção memória da educação).

RELATÓRIO DE GESTÃO UFG, 2012. Mimeo. Consulta no processo físico.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 16. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção Memória da Educação)

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil**: 1930-1973. 27. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2002.

SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, C.; SAVIANI, D. (Orgs.). **Marxismo e Educação** – debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados/HISTERDBR, 2005.

SAVIANI, D. História da escola pública no Brasil. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Orgs.). **A escola pública no Brasil**: história e historiografia. Campinas: Autores Associados/Histedbr, 2005.

SCATOLIN, Fábio Dória. **Indicadores de desenvolvimento**: um sistema para o Estado do Paraná. 1989. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1989.

SEN, Amartya Kumar. **Desenvolvimento como liberdade**. Tradução de Laura Teixeira Motta; revisão técnica Ricardo Doniselli Mendes. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SGUISSARDI, V. Universidade pública estatal: entre o público e o privado/mercantil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 191-222, jan./abr. 2005.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. 128p.

SILVA Jr, J. R.; SGUISSARDI, V. **Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudança na produção**. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1999.

SILVA, G. A. da. **Os processos de dominação na Escola Pública**. Goiânia: Ed. da UCG, 2009.

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

SOUZA, N. de J. de. **Desenvolvimento econômico**. São Paulo: Atlas, 1993.

SOUZA, P. R. **Revolução gerenciada**: a educação no Brasil e 1995 a 2002. São Paulo: Prentice Hall, 2005.

SOUZA, R. F. de. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Ed. da UNESP, 1998.

SUNKEL, Osvaldo; PAZ, Pedro. **El subdesarrollo latinoamericano y la teoría del desarrollo**. 22. ed. México: Siglo XX Editores, 1988.

THOMPSON, P. **A voz do passado**: história oral. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

TRINDADE, H. (Org.). **A universidade em ruínas na república dos professores**. Petrópolis: Vozes, 1999.

TRÓPIA, P. V. A política para o Ensino Superior do Governo Lula: uma análise crítica. **Cadernos da Pedagogia**, ano I, v. 2, ago.-dez. 2007. Disponível em: <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/18/15>. Acesso em: 13 jun. 2011.

TUBINO, M. A Qualidade no Ensino Superior. **Parceria em Qualidade**, ano 6, n. 28/29. Rio de Janeiro: Qualitymark Editora, 1998.

UFG. **Cinqüentenário da UFG**. Disponível em: http://www.ufg.br/uploads/files/Revista_Afirmativa_5.pdf. Acesso em: 16 jul. 2011.

VASCONCELLOS, M. A. S.; GARCIA, M. E. **Fundamentos de Economia**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

VASCONCELOS, Marco Antonio; GARCIA, Manuel Enriquez. **Fundamentos de economia**. São Paulo: Saraiva, 1998.

VIEIRA, A. P.; MERGULHÃO, A. UFG aprofunda discussões sobre o Reuni: Comunidade acadêmica debate proposta antes da apreciação final pelo Conselho Universitário. **Jornal UFG**, Goiânia, p. 3, set. 2007.

VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M. S. **Política Educacional no Brasil**. Brasília: Luber Livro, 2007. 188p.

YIN, R. K. Estudo de caso. **Planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.