



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MODALIDADE
PROFISSIONAL
GESTÃO DE POLÍTICAS E SISTEMAS EDUCACIONAIS

STEPHANIE PELLUCIO DUARTE

AUTONOMIA DOS MULTICAMPI DAS NOVAS UNIVERSIDADES FEDERAIS:
DO PROCLAMADO AO REAL

BRASÍLIA/DF
DEZEMBRO - 2015

STEPHANIE PELLUCIO DUARTE

**AUTONOMIA DOS MULTICAMPI DAS NOVAS UNIVERSIDADES FEDERAIS:
DO PROCLAMADO AO REAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional, Área de Concentração Gestão de Políticas e Sistemas Educacionais, da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Professor Doutor José Vieira de Sousa.

**BRASÍLIA/DF
DEZEMBRO/2015**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

DD812a Duarte, Stephanie Pellucio
Autonomia dos multicampi das novas universidades
federais: do proclamado ao real / Stephanie Pellucio
Duarte; orientador José Vieira de Sousa. -- Brasília,
2015.
208 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2015.

1. Regulação da educação superior. 2. Novas
universidades federais multicampi. 3. Expansão da
educação superior brasileira. 4. Universidade Federal
do ABC. I. Sousa, José Vieira de, orient. II. Título.

STEPHANIE PELLUCIO

**AUTONOMIA DOS MULTICAMPI DAS NOVAS UNIVERSIDADES FEDERAIS:
DO PROCLAMADO AO REAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional, Área de Concentração Gestão de Políticas e Sistemas Educacionais, da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Professor Doutor José Vieira de Sousa.

BRASÍLIA, 04 DE DEZEMBRO DE 2015.

COMISSÃO EXAMINADORA

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

Professora Dra. Adriana Almeida Sales de Melo
Examinadora interna– Universidade de Brasília (UnB)

Professora Dra. Diana Lúcia Moura Pinho
Examinadora externa– Universidade de Brasília (UnB/Campus Ceilândia)

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

Ao Senhor Jesus, porque me amou primeiro.

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, por ter me ajudado a enfrentar mais este desafio.

Ao meu amor, por ser um grande presente, companheiro, ajudador de todas as horas. O dia-a-dia ao seu lado é muito mais colorido.

A minha família, mãe, Diego, Fê e Gabi, que mesmo longe estiveram tão perto. Vocês são meus referenciais. Amo vocês!

Ao professor Dr. José Vieira de Sousa, obrigada por ter acreditado em mim. Você foi um orientador exemplar que me abriu os horizontes para as políticas educacionais. Sou muito agradecida pela excelente formação recebida e, também, por todo crescimento acadêmico, profissional e pessoal proporcionado durante este processo.

As professoras Dra. Adriana Almeida Sales de Melo e Dra. Diana Lúcia Moura Pinho pelas ricas contribuições com esta dissertação desde a banca de qualificação até a defesa.

Aos gestores da UFABC por terem sido anfitriões tão gentis, os quais se mostraram bastante acessíveis desde o primeiro contato. Muito obrigada por terem me apresentado essa universidade de uma forma tão generosa.

Aos gestores do Ministério da Educação por todas as entrevistas concedidas.

Aos colegas da Seres, em especial, a Zezé. Muito obrigada pelo apoio!

Aos irmãos-amigos da Igreja de Cristo, obrigada pelo suporte e a amizade de sempre, a caminhada com vocês é muito mais prazerosa.

A todos os professores e alunos da segunda turma de mestrado profissional, especialmente, Luciana, Renan e Desiree, foi muito bom dividir esta jornada com vocês.

Aos colegas do grupo de pesquisa GEPAES, os quais me oportunizaram uma extensa

aprendizagem.

Ao Programa de Mestrado em Educação da UnB, modalidade profissional, e ao Ministério da Educação pela valiosa parceria.

“A realidade, porém, é que nos acostumamos a viver em dois planos, o real, com as suas particularidades e originalidades, e o oficial com os seus reconhecimentos convencionais de padrões inexistentes.”

Anísio Teixeira

RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo geral analisar o processo de configuração da autonomia dos multicampi das novas universidades federais, tomando como referência os marcos regulatórios e a vivência desse processo no contexto da Universidade Federal do ABC (UFABC). A pesquisa foi do tipo exploratória, com abordagem qualitativa, tendo recorrido à análise documental e à realização de entrevistas semiestruturadas. As entrevistas foram realizadas com gestores da referida universidade e do Ministério da Educação (MEC). O estudo buscou imprimir ao exame do objeto um olhar aproximativo da perspectiva crítica-dialética mediante as categorias metodológicas contradição e mediação. Quanto às categorias de conteúdo, estas foram definidas em: práticas inovadoras, autonomia universitária e regulação externa. O estudo teve como objetivos específicos: (i) examinar os referenciais legais da autonomia universitária para a autorização de novos cursos em todos os multicampi das novas universidades federais; (ii) investigar, a partir da UFABC, a importância, alcances e limites da autonomia no contexto da estrutura das novas universidades federais criadas recentemente no país; (iii) verificar junto aos sujeitos da referida universidade como a autonomia universitária é praticada em seus multicampi; (iv) propor uma minuta de Nota Técnica à Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres) do Ministério da Educação, visando subsidiar a regulação dos cursos nos multicampi das novas universidades federais, considerando suas especificidades institucionais no cenário da educação superior do país. Os resultados da pesquisa demonstraram que: a) a UFABC tem conseguido avançar na construção de sua autonomia interna, a qual tem favorecido práticas inovadoras; b) a universidade necessita ser um espaço diferenciado na estrutura do serviço público, a fim de favorecer a inovação, a pesquisa e as tecnologias; c) as amarras orçamentárias e de gestão impostas pelo Estado interferem diretamente nas mudanças que poderiam ocorrer no âmbito da pesquisa e do ensino, no próprio sentido de ser da universidade; d) as regulamentações da Constituição Federal de 1988 mediante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394/1996 –, o Decreto nº 5.773/2006 e os Planos Nacionais de Educação (2001-2010) e (2014-2024) restringiram sobremaneira a autonomia universitária; e) a falta da autonomia orçamentária impossibilita a gestão dos recursos, refletindo diretamente na autonomia universitária como um todo; f) a falta de articulação entre as políticas desempenhadas dentro do MEC, SESu e Seres parece favorecer o excesso de regulação nas universidades federais; g) os cenários da educação superior brasileira foram alterados e, por isso, torna-se necessário que a legislação seja atualizada para atender a essa nova configuração. Por fim, mediante este resultado, propusemos uma minuta de Nota Técnica, a fim de contribuir com esse novo cenário da educação superior brasileira.

Palavras-chave: Autonomia universitária. Multicampi. Regulação da Educação Superior. Novas universidades federais.

ABSTRACT

This dissertation has as main objective to analyze the configuration process of the autonomy of new federal universities multicampi by reference to the regulatory frameworks and the experience of this process in the context of the Federal University of ABC (UFABC). The research was exploratory and it had a qualitative approach with a documental analysis and the realization of semistructured interviews with managers from the mentioned university and from the Ministry of Education (MEC) of Brazil. The study sought to examine the object in an approximate perspective of the critical-dialectical through the contradiction and mediation methodological categories. Moreover, it was defined three categories of content: new elements (found in the new federal universities), university autonomy and state regulation. The research had as specific object: (i) to examine the legal references of universities autonomy for the authorization of new courses in all multicampi of the new federal universities; (ii) to investigate, based on the observation of the UFABC, the importance, the scope and the limits of autonomy in the context of the structure of the new federal universities recently established in Brazil; (iii) to check with the individuals of the UFABC how the university autonomy is practiced in theirs multicampi; (iv) to propose a draft technical note to the Secretariat of Regulation and Supervision of Higher Education (Seres) of MEC in order to support the regulation of courses in the multicampi of the new federal universities, considering theirs specific institutional features in the scenario of higher education in the country. The survey results showed that: a) the UFABC has managed to move forward in building its internal autonomy, which has favored innovative practices; b) the university needs to be a differentiated space in the public service structure in order to encourage innovation, research and technology; c) the budgetary restraints and the impositions of management of The State of Brazil interferes directly in the changes that could occur in the context of research and teaching, and in the proper sense of being of the university; d) the regulations of the Brazilian Federal Constitution of 1988, by the National Educational Bases and Guidelines Law (LDBEN) — Law no. 9394, of 1996 —; Decree no. 5773, of 2006; and the National Education Plans (2001-2010) and (2014-2024) excessively restricted the university autonomy; e) the lack of budgetary autonomy makes the resource of management impossible, which reflects directly on the autonomy of whole university; f) the lack of coordination between the policies carried out within the MEC, SESu an Seres seems to favor over-regulation at the federal universities; g) the scenarios of the Brazilian higher education have changed and therefore it is necessary to update the legislation to meet this new configuration. At last, by this result, a draft technical note was proposed in order to contribute to this new scenario of the Brazilian higher education.

Keywords: University autonomy. Multicampi. Regulation of higher education. New Brazilian Federal Universities.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Andes	Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
Andifes	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
AI-5	Ato Institucional nº 5
BI	Bacharelado interdisciplinar
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CCNH	Centro de Ciências Naturais e Humanas
CECS	Centro de Engenharia, Modelagem e Ciências Sociais Aplicadas
CES	Câmara de Educação Superior
CMCC	Centro de Matemática, Computação e Cognição
CNE	Conselho Nacional de Educação
CF/88	Constituição Federal de 1988
DCE	Diretório Central de Estudantes
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
IES	Instituição de Educação Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IGC	Índice Geral de Cursos
JK	Juscelino Kubitschek
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MPOG	Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
PJ	Pessoa Jurídica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional da Educação

PR	Presidência da República
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Expandir	Programa de Expansão da Educação Superior Pública
Prouni	Programa Universidade para Todos
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
SESu	Secretaria de Educação Superior
Seres	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
SiSU	Sistema de Seleção Unificado
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UNE	União Nacional de Estudantes
Unilab	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UnB	Universidade de Brasília
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino Americana
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFCSPA	Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre
UNIFEI	Universidade Federal de Itajubá
UFSJ	Universidade Federal de São João Del-Rei
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFCA	Universidade Federal do Cariri
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFOB	Universidade Federal do Oeste da Bahia
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFESBA	Universidade Federal do Sul da Bahia
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

UFT	Universidade Federal do Tocantins
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UNIVASF	Universidade Federal do Vale do São Francisco
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semi-Árido
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
USAID	United States Agency for International Development

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA

Figura 1 – Mapa geográfico da Região do ABC Paulista	88
--	----

GRÁFICOS

Gráfico 1 – Vagas em graduação presencial em universidades federais 2003 - 2012.....	59
Gráfico 2 – Matrículas nas universidades federais de 2003 - 2011.....	60
Gráfico 3 – Novas universidades federais 2000 - 2013.....	61
Gráfico 4 – matrícula nova na Rede Pública em relação ao total na educação superior.....	68
Gráfico 5 – matrículas da população de 18 a 24 anos na educação superior	68
Gráfico 6 – matrícula nova na Rede Pública em relação ao total na educação superior.....	73

QUADROS

Quadro 1 – Universidades federais criadas 2000 - 2013.....	71
Quadro 2 – Recursos orçamentários do programa de expansão 2005 – 2012	74
Quadro 3 – Cursos de graduação da UFABC.....	89
Quadro 4 – Legislações nacionais	91
Quadro 5 – Documentos institucionais da UFABC.....	92
Quadro 6 – Perfil sujeitos da pesquisa	98

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1 – AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA NO BRASIL.....	26
1.1 Origem da autonomia universitária no cenário nacional	26
1.2 Percursos da autonomia na universidade brasileira	30
1.2.1 Reforma Universitária de 1931	30
1.2.2 Reforma Universitária de 1968.....	40
1.2.3 Constituição Federal de 1988 e seus desdobramentos	48
1.2.3.1 Concepção de autonomia nos Planos Nacionais de Educação - PNE.....	54
a) Plano Nacional de Educação - PNE (2001-2010).....	54
b) Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024)	57
CAPÍTULO 2 – AUTONOMIA E INTERIORIZAÇÃO DAS IFES NO CONTEXTO DA EXPANSÃO UNIVERSITÁRIA	63
2.1 A universidade e suas crises no mundo contemporâneo.....	63
2.2 Políticas de expansão e interiorização da IFES	66
a) Programa de Expansão da Educação Superior Pública – Expandir (2003-2006).....	69
b) Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni (2007-2012).....	74
2.3 As novas universidades federais e a estrutura multicampi (2003-2012)	77
2.4 Relação entre expansão, autonomia universitária e regulação estatal	81
CAPÍTULO 3 – AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA NOS MULTICAMPI DAS NOVAS IFES E SEUS DESDOBRAMENTOS	84
3.1 Perspectivas de análise e interpretação de dados	84
3.2 Instituição selecionada	87
3.3 Análise dos marcos regulatórios e dos documentos institucionais	90
3.4 Autonomia: ruge nas universidades	98
3.5 Práticas inovadoras construídas pela autonomia vivenciada pela UFABC	100
3.6 Autonomia universitária: aspectos que concorrem para sua construção na UFABC ...	105
3.7 Regulação externa: tensões à vista.....	112
3.7 Proposta de Minuta de Nota Técnica à Seres.....	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS	129

REFERÊNCIAS 137

APÊNDICES 145

ANEXOS 153

INTRODUÇÃO

Esta dissertação foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional, da Universidade de Brasília (UnB), na Área de Concentração Gestão de Políticas e Sistemas Educacionais. Tem como objetivo analisar como se configura o processo de autonomia dos *multicampi* das novas universidades federais, tomando como referência os marcos regulatórios e a vivência desse processo no contexto da Universidade Federal do ABC.

De forma articulada a este objetivo mais amplo, os objetivos específicos do estudo são os seguintes: (i) examinar os referenciais legais da autonomia universitária, para a autorização de novos cursos, em todos os multicampi das novas universidades federais; (ii) investigar, a partir da Universidade Federal do ABC, a importância, alcances e limites da autonomia no contexto da estrutura das novas universidades federais criadas recentemente no país; (iii) verificar junto aos sujeitos da referida universidade como a autonomia universitária é praticada em seus multicampi; (iv) propor uma Minuta de Nota Técnica à Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação, a fim de subsidiar a regulação dos cursos nos multicampi das novas universidades federais, considerando suas especificidades institucionais no cenário da educação superior do país.

Na busca desses objetivos, a pesquisa também teve como um importante referencial os estudos de Anísio Teixeira (1962), teórico que pesquisou as relações sócio-históricas na educação brasileira e retratou a distância entre os valores proclamados e os valores reais no sistema educacional brasileiro sob a perspectiva da colonização europeia¹. Nesta pesquisa transportaremos os conceitos de valores proclamados e valores reais, tese central nos estudos do referido autor, como fundamentação teórica para a análise de conteúdo, especificamente na comparação do que está posto na legislação e as falas dos sujeitos da pesquisa, com a finalidade de desvelar o que está por trás do que é anunciado, afinal “nascemos, assim, divididos entre propósitos reais e propósitos proclamados” (p.59).

Também é importante destacar que a necessidade de se investigar a autonomia acadêmica e administrativa dos multicampi das novas universidades federais surgiu a partir das dúvidas no âmbito da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior

¹ Teixeira (1962) indicou nesta obra que a colonização europeia na América esteve permeada de contradições e duplicidades, conforme destacado no trecho a seguir: “proclamavam os europeus aqui chegarem para expandir nestas plagas o cristianismo, mas, na realidade, movia-os o propósito de exploração e fortuna” (p.59)

(Seres), de como se daria autorização de cursos em todos os campi das novas universidades federais, recém-criadas com estrutura multicampi, se ocorreria por meio da Seres ou por meio de ato interno das próprias instituições.

A atual legislação regulatória brasileira disciplina regras apenas para as universidades tradicionais, compostas por sede, e o que não compreende a sede é considerado campus fora de sede². Contudo, a partir da criação de universidade com estrutura multicampi uma nova situação parece se delinear.

Tendo em vista que as novas universidades federais foram criadas com estrutura similar à dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, os quais possuem autonomia em todo território de abrangência, e considerando os conflitos existentes de, um lado, pela restrição imposta pelo Decreto nº 5.773/06 (BRASIL, 2006) e, de outro, pela abrangência da autonomia em toda a extensão geográfica dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, nossa questão norteadora pode ser traduzida na seguinte pergunta: quais os alcances e impasses da autonomia universitária nos multicampi das novas universidades federais?

A partir dessa questão-problema outras questões se fizeram necessárias a fim de elucidar a questão central, quais sejam: (i) como a ausência ou concessão de autonomia para criar cursos é refletida nas atividades desempenhadas pelas novas universidades federais? (ii) qual a importância da autonomia universitária em todos os multicampi das novas IFES? (iii) quais as especificidades das novas universidades federais multicampi, tendo como referência a questão da autonomia?

Nesse cenário de problematização da autonomia universitária nos multicampi das novas IFES, a justificativa para pesquisar a temática está diretamente relacionada com três dimensões que se inter-relacionam: a profissional, a acadêmica e a pessoal. No âmbito profissional, esse interesse surgiu a partir de um estudo preliminar solicitado pela minha chefia imediata, na Seres/MEC, meu local de trabalho, para subsidiar uma possível consulta ao CNE, quanto à autonomia dessas novas instituições surgidas com uma estrutura diferenciada. No entanto, devido à complexidade do tema, o estudo inicial aprofundou-se e se tornou uma pesquisa de mestrado, a qual pôde contar com uma investigação *in loco*, no caso, a UFABC.

²A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2007) conferiu autonomia para as universidades, contudo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 juntamente com o Decreto nº 5.773/06 (BRASIL, 2006) restringiu a autonomia para autorização de cursos apenas na sede das universidades, surgindo a necessidade do campus fora de sede solicitar a autorização pela Seres/MEC. Entretanto, as novas universidades federais vieram com uma nova estrutura, a estrutura multicampi no ato de criação, surgindo dúvidas de como elas serão reguladas pelo governo federal.

Em relação à dimensão pessoal, quanto mais eu aprofundava na temática da autonomia e no conhecimento das novas IFES, o tema foi se tornando cada vez mais instigante e o meu desejo para mergulhar nela ainda mais também. Além disso, aliou-se ao fato de eu estar começando a trabalhar no MEC e na Seres, e cada vez mais interessada em me qualificar.

Quanto ao âmbito acadêmico, juntamente ao desejo de retornar à universidade, pois já fazia mais de três anos, desde a minha colação de grau, a temática da educação superior estava cada vez mais me estimulando na busca de algumas respostas, principalmente no que consiste a regulação das universidades públicas, como as suscitadas no decorrer desta introdução. Portanto, a justificativa para esta pesquisa concentra-se nessas três dimensões que ora se complementam.

Retomando ao nosso objeto, consideramos nesta pesquisa como novas universidades, as instituições federais de educação superior implementadas a partir do primeiro mandato do governo do Presidente da República Luiz Inácio - Lula - da Silva (2003-2006) que, conforme lei de criação ou estatuto, são constituídas na estrutura multicampi. Outro importante fator que caracteriza essas universidades é o fato de elas estarem inseridas no contexto político do Programa de Expansão da Educação Superior Pública/Expandir³ (BRASIL, 2003), com vigência de 2003 a 2006, e do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais/Reuni (BRASIL, 2007), definido para o período entre 2007 e 2012. Oportunamente esclarecemos que esses dois programas foram implementados com o objetivo de consolidar, fortalecer e interiorizar as universidades federais por meio de seus campi, que, por sua vez, expandiram de forma significativa as matrículas na educação superior.

Ressaltamos que os mencionados programas sociais integraram um momento de suma importância para a política nacional, sobretudo para a educação superior, conforme observou Sousa Junior (2011),

[...] a partir de 2004 inicia-se uma nova fase para as universidades federais. O governo Luiz Inácio Lula da Silva, que assumira no ano anterior, após um primeiro ano bastante conservador em relação à política econômica em que deu continuidade à política de ajuste fiscal, retomou, ainda que timidamente, a política de investimento nas instituições federais de ensino superior. Em sequência deu início à política de expansão das universidades federais através do programa Expandir e do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) (p. 3).

Nesta perspectiva, integrada aos programas especificados pelo autor, analisamos a

³Também conhecido como Fase 1 do Programa de Expansão da Educação Superior e, posteriormente, o Reuni seria a Fase 2, como será discutido no segundo capítulo desta dissertação.

autonomia das novas universidades federais que possuem a estrutura multicampi prevista em sua lei de criação tomando como referência maior a Universidade Federal do ABC.

Quanto à totalidade das novas universidades federais com estrutura multicampi, elas podem ser identificadas por meio de análise prévia no sistema e-MEC⁴, confirmando-se posteriormente a informação no portal eletrônico das instituições, sendo elas as seguintes: Universidade Federal do Vale do São Francisco, Universidade Federal da Grande Dourado, Universidade Federal do ABC, Universidade Federal do Pampa, Universidade Federal da Fronteira Sul, Universidade Federal do Oeste do Pará, e Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, com as respectivas leis de criação: Lei nº 10.473/2002 (BRASIL, 2002), Lei nº 11.153/2005 (BRASIL, 2005), Lei nº 11.145/2005 (BRASIL, 2005), Lei nº 11.640/2008 (BRASIL, 2008), Lei nº 12.029/2009 (BRASIL, 2009), Lei nº 12.085/2009 (BRASIL, 2009) e Lei nº 12.289/2010 (BRASIL, 2010).

Quanto à estrutura multicampi (uma das principais peculiaridades das novas universidades federais em questão), torna-se interessante reproduzir a explicação de Lauxen (2006) sobre o que consiste esse formato. Para o autor,

[...] uma estrutura organizacional distribuída em vários espaços geográficos, **sem estabelecimento de ordem de importância para qualquer um deles.** Isso significa que tem unidades com pólos de ação situados em contextos físico-territoriais diferentes e atende aos interesses das regiões em que atua. (grifos nossos, p. 237-238).

Conforme essa conceituação, a universidade multicampi é caracterizada de forma diferente da qual foram concebidas as instituições de educação superior tradicionais. E exatamente nesse ponto é que se encontra o problema a ser pesquisado. Restringir a autonomia pode ser fortemente contrário ao próprio sentido de criação desses multicampi.

A universidade multicampi não é idêntica às instituições tradicionais, em uma visão global também aplicada ao contexto brasileiro, caracteriza-se como uma forma de evolução delas. Essa evolução é justificada pela necessidade de ampliação da estrutura geográfica, juntamente com a expansão dos cursos, a amplitude da acessibilidade e descentralização de acordo com a especificidade de cada região. Seria uma universidade pautada pelo prisma da distribuição geográfica dos campi na região, razão pela qual não perde certo caráter de integração sócio-regional.

Então, considerando a evolução da estrutura da universidade, parece que essa nova

⁴O e-MEC é o sistema eletrônico do Ministério da Educação de acompanhamento dos processos que regulam a educação superior no Brasil, foi instituído por meio da Portaria nº 40, de 12/12/2007, republicada em 29/12/2010.

configuração de uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) multicampi necessita ser vista como uma instituição distinta daquela inserida em um único espaço geográfico. Essas novas universidades já foram vislumbradas nessa concepção globalizada como uma extensa rede do saber.

Além disso, outro ponto que diferencia as novas IFES multicampi das universidades tradicionais, encontra-se no quesito hierárquico. A lei de criação delas não elencou grau de importância entre a sede e seus campi, ou seja, parece indicar que as novas universidades já foram idealizadas para atuarem de forma orgânica, sem definição de grau de importância, o que corroboraria a tese da autonomia dos campi.

Apesar das diferenças entre os tipos de instituições de educação superior, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), não remete diretamente à estrutura multicampi, mas apenas expressa de forma genérica que a autonomia universitária se restringe à sede. Portanto, há certa obscuridade no âmbito normativo, o que abre espaço para decisões de forte cunho político, discricionárias, que considerem os efeitos das duas situações, a da autonomia dos campi e a da não autonomia dos campi, no contexto acadêmico e social.

Em todo caso, estudos que apresentem fundamento sólido a respeito da autonomia dos campi, nessas novas universidades multicampi, podem embasar relevantes decisões políticas a respeito da matéria. Dessa forma, vale registrar, foi nesse âmbito que se objetivou inserir a presente pesquisa.

Assim, como se trata de pesquisa que implica melhorias para a regulação da educação superior no país, a proposta final para a pesquisa consistiu na elaboração de Nota Técnica, que tem como finalidade subsidiar a regulação realizada pela Seres/MEC, no que tange à autorização de cursos das novas universidades federais⁵ em todos seus multicampi.

Na tentativa de nos distanciarmos de um possível reducionismo, de fazer análise de um momento muito específico, que é o da coleta de dados, também nos baseamos na construção histórica da autonomia universitária, a partir da Reforma Universitária de 1931, da Reforma de 1968, do panorama da educação superior dos anos 1980, com destaque para Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e nos anos 2000, quando foram criadas as novas universidades federais com estrutura multicampi prevista em suas leis de criação. Particularmente, neste último período, analisamos os períodos correspondentes às gestões

⁵Consideramos como novas universidades federais, as IFES multicampi que foram implantadas a partir de 2003, integrantes do objeto desta pesquisa.

presidenciais de Lula e, em parte, de Dilma Rousseff, 2002-2012⁶, momento em que foi criada a universidade federal multicampi objeto desta pesquisa.

Nesse contexto, esta pesquisa se propôs a analisar e a compreender como a autonomia universitária é praticada nos multicampi das novas universidades federais. Não obstante, a partir da abrangência dessa consideração, surgiu a necessidade de se fazer essa verificação *in loco*. Mas, antes de a iniciarmos, indicamos o caminho pelo qual a pesquisa se desenvolveria.

Demo (1981) considera que os métodos na pesquisa podem ser empirista, positivista, funcionalista, sistêmica, estruturalista e dialética. Com base nesse rol indicado pelo autor, escolhemos imprimir um olhar dialético a fim de compreendermos melhor como os fenômenos relacionados com nosso objeto foram historicamente construídos, bem como identificar as possíveis contradições e a sua mediação no processo de implantação dos multicampi.

Nesse sentido, para Sanchez Gamboa (2013), o método utilizado trabalha com o pressuposto do conhecimento como produto social, que se expande e muda constantemente, transformando a realidade concreta. Por isso, seu objetivo final é a transformação da sociedade, que, por conseguinte, gera contribuição na vida dos sujeitos pertencentes à realidade investigada. É com esse ponto, também, que justificamos a necessidade de uma Nota Técnica no final da pesquisa, com o intuito de trazer contribuições para esse ambiente retratado.

Partindo desse pressuposto, procuramos imprimir um olhar aproximativo com a perspectiva histórico-dialética, a partir das categorias metodológicas de mediação e contradição, pois consideramos inviável analisar a autonomia das novas universidades federais sem considerar sua construção histórica. Também tivemos o propósito de compreender melhor nosso objeto mediante o desvelamento de realidades.⁷

Já a abordagem adotada foi a de natureza qualitativa. Utilizamos técnicas de coleta e tratamento de informações contextualizadas no viés qualitativo, pelo fato de nossa pesquisa estar inserida na temática educacional. Com base em Sanchez Gamboa (2008),

[...] atrás das diferentes formas e métodos de abordar a realidade educativa estão implícitos diferentes pressupostos que precisam ser desvelados. Nesse contexto, os estudos de caráter qualitativo sobre os métodos utilizados na investigação educativa e seus pressupostos epistemológicos ganham

⁶ Período também de vigência dos programas Expandir (2003 – 2006) e Reuni (2007 – 2012).

⁷ Nessa perspectiva metodológica, o processo de conhecimento parte do real para se chegar à construção do pensamento concreto mediante a historicidade do fenômeno, levando em conta a realidade e a possibilidade de transformação (GAMBOA, 2013).

significativa importância (p. 24).

Dessa forma, o estudo de caráter qualitativo se fez importante pelo fato de ter como um dos seus objetivos fazer análises críticas por meio de questionamentos que concernem às atividades relacionadas com a educação. Nesse direcionamento, Richardson e Cols. (2014) apontam que as pesquisas de abordagem qualitativa possibilitam a descrição de situações complexas de variados problemas, como também analisam a interação de variáveis, podendo classificar processos dinâmicos de grupos sociais.

Além disso, esses autores apresentam três situações em que a abordagem qualitativa favorece a pesquisa, quais sejam: (i) na substituição de informação estatística pela qualitativa, principalmente, em investigações de fatos do passado ou grupos que disponham de pouca informação; (ii) na necessidade de se compreenderem aspectos psicológicos, quando os dados não podem ser coletados devido a sua complexidade e; (iii) no caso das observações qualitativas serem usadas como indicadores do funcionamento de estruturas sociais.

Quanto ao tipo de pesquisa, adotamos a exploratória. Gil (2007) considera essa tipologia como uma das mais utilizadas nas pesquisas educacionais pelo fato de favorecer a atuação prática.

As pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, do tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado (p. 27).

Assim, a pesquisa do tipo exploratória se coadunou ao nosso estudo pelo fato de ele ter sido pouco explorado e, também, pela sua recente criação, pois as universidades federais multicampi foram criadas a partir de 2002. Portanto, encontram-se no rol de instituições novas, pouco investigadas, principalmente na questão da autonomia de seus multicampi.

Já o instrumento de coleta de dados e o procedimento de pesquisa se constituíram em ferramentas que foram utilizadas durante o processo para se obter informações desejadas, tornou-se o meio pelo qual a pesquisa se desenvolveu. Como adotamos a abordagem qualitativa, o foco da coleta se concentrou, principalmente, na análise documental e na entrevista semiestruturada.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas durante a pesquisa de campo com os gestores da Universidade Federal do ABC, em Santo André – SP, e com os gestores do Ministério da Educação, em Brasília – DF.

A análise documental, como procedimento de pesquisa, relaciona-se com a natureza

do próprio objeto proposto, pelo fato de a previsão da autonomia universitária estar inserida em documentos legais. Dentre eles estão constituições, leis, decretos, estatutos, pareceres e uma diversa gama de outras legislações.

Nessa linha de raciocínio, partimos do pressuposto de que esse instrumento de coleta seria uma das principais fontes de dados para se investigar a temática da autonomia universitária, haja vista sua previsão legal estar disciplinada em dispositivos jurídicos e conteúdos históricos.

Ludke e André (1986) consideram que a pesquisa documental se constitui em uma preciosa técnica da abordagem qualitativa, tanto no sentido de desvelar um problema, quanto na complementação de informações por outras técnicas.

Os documentos incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares (p. 38).

Para tanto, os documentos analisados consistem em sua maioria em dispositivos legais, destacando a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), sobretudo, o art. 207, que trata da autonomia universitária; a Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação, com destaque para o artigo 53, que trata dos limites da autonomia universitária; o Decreto nº 5.773/2006 (BRASIL, 2006), que dispõe sobre a regulação da educação superior no sistema federal; o Decreto nº 8.142/2013 (BRASIL, 2013), que altera alguns pontos do Decreto nº 5.773/2006 e dispõe sobre as funções de regulação, supervisão e avaliação da educação superior, principalmente, na questão da autonomia dos campi fora de sede; a Portaria Normativa nº 40/2010 (BRASIL, 2010), que cria o sistema e-MEC, institui seu fluxo, e disciplina grande parte das regras para a regulação da educação superior; o Projeto Pedagógico Institucional (PPI, 2006), o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2013), e a lei de criação da UFABC, Lei nº 11.145/2005 (BRASIL, 2005); a Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008), que disciplinou a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, haja vista sua semelhança na estrutura multicampi.

Com o objetivo de organizar a análise dessas mensagens, no intuito de realizar investigações mais detalhadas, classificamos os referidos documentos em dois grupos. O primeiro grupo foi composto pelas legislações nacionais, enquanto o segundo grupo pelos documentos institucionais. O grupo das legislações nacionais foi composto pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDBEN, 1996), os Decretos 5.773/2006 (BRASIL, 2006) e 8.142/2013 (BRASIL, 2013), a Portaria MEC nº 40 (BRASIL, 2010) e a Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008). Já o grupo dos documentos institucionais foi integrado pela Lei nº 11.145/2005 (BRASIL, 2005), que cria a UFABC, seu PPI (2006) e PDI (2013).

Ademais, Guba e Lincoln (1981) consideram a análise documental de grande importância, pelo fato de persistirem no tempo, servirem de base para diversos estudos, além da possibilidade de se retirar evidências na fundamentação de afirmações. Portanto, de acordo com os autores, uma fonte de informações sobre o objeto em análise nunca deve ser rejeitada, independentemente de outros caminhos escolhidos, tendo em vista a estabilidade e riqueza dessa fonte.

Além do referido procedimento, também recorreremos às entrevistas semiestruturadas na pesquisa de campo. As entrevistas foram realizadas com seis sujeitos, divididos em dois níveis, local e central. O nível local foi composto pelos dirigentes máximos de cada Centro Interdisciplinar de Ensino da UFABC (ela é composta por três Centros) juntamente com o reitor da UFABC, já o nível o central, por dois gestores do MEC, um relacionado com a política regulatória exercida pela Seres, e o outro, com a política de expansão da educação superior desenvolvida pela Secretaria de Educação Superior (SESu). A fundamentação teórica para a utilização desse instrumento também se justificou em Richardson & Cols. (2014), pois para os referidos autores,

[...] a melhor situação para participar na mente de outro ser humano é a interação face a face, pois tem o caráter, inquestionável, de proximidade entre as pessoas, que proporciona as melhores possibilidades de penetrar na mente, vida e definição dos indivíduos. Esse tipo de interação entre pessoas é fundamental na pesquisa em Ciências Sociais (p. 207).

Lançamos mão de entrevistas semiestruturadas pelo fato desse tipo de instrumento possibilitar o aprofundamento de assuntos que venham a aparecer durante a sua realização. Esta perspectiva não é garantida pela realização de entrevistas somente com perguntas prontas, do tipo fechado, pois não apresentam flexibilidade.

Portanto, esta pesquisa de abordagem qualitativa teve como base do procedimento metodológico análise documental e entrevista semiestruturada. Nesse viés, no que se referiu às análises, Sanchez Gamboa (2008) destaca que

[...] muitas dissertações apresentam dados demais e análises de menos. A simples coleta e tratamento de dados não é suficiente, se faz necessário resgatar a análise qualitativa para que a investigação se realize como tal e

não fique reduzida a um exercício estatístico (p. 40)

Com base no trecho destacado, procuramos equilibrar na quantidade de dados e análises, a fim de que não ocorresse o excesso de dados e a escassez de análises. Assim, focamos nas análises e não somente na descrição dos dados coletados.

Para tanto, a presente pesquisa foi estruturada em introdução, três capítulos, além das considerações finais, referências, anexos e apêndices. No Capítulo 1, abordamos o processo de construção histórica da autonomia das universidades federais brasileiras na Reforma Universitária de 1931, na Reforma Universitária de 1968, na promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e seus desdobramentos nos Planos Nacionais de Educação (2001-2010) e (2014-2024). O ponto em comum dos períodos analisados consistiu nas ações de cunho centralista desenvolvidas pelo Governo Federal e aplicadas nas universidades.

No Capítulo 2, analisamos, sob a perspectiva crítica, a política de expansão da educação superior brasileira com ênfase na estrutura multicampi das novas universidades federais. Ressaltamos as possíveis contradições constituídas a partir das políticas indutoras dessa nova instituição. Também retratamos a relação da expansão com a autonomia e a regulação universitária.

Por fim, no último capítulo, apresentamos as perspectivas de análise e interpretação dos dados coletados nas entrevistas semiestruturadas e na análise documental mediante a triangulação desse material com o referencial bibliográfico, conforme proposto por Creswell (2010). Essa técnica juntamente com o auxílio das categorias metodológicas (mediação e contradição) e das categorias de conteúdo (práticas inovadoras, autonomia universitária e regulação externa) possibilitaram o desvelamento das realidades e o alcance dos objetivos desta pesquisa, os quais resultaram em Minuta de Nota Técnica à Seres com proposta de regulação das novas universidades federais multicampi mediante a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e do Decreto nº 5.773/2006.

CAPÍTULO 1 - AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA NO BRASIL

Este capítulo tem como objetivo analisar o processo de construção da autonomia no domínio das universidades públicas, no contexto da educação superior brasileira, percorrendo a respeito no período entre a Reforma Universitária de 1931 e a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Nele, analisamos o conceito de autonomia universitária, construído na política educacional brasileira, até a sua previsão constitucional em 1988 e seus desdobramentos.

Para tanto, o capítulo foi dividido em quatro momentos históricos, a fim de compreendermos de que maneira a autonomia da universidade brasileira foi construída ao longo dos anos: Reforma Universitária de 1931, Reforma Universitária de 1968, Constituição Federal de 1988 e seus desdobramentos pelos Planos Nacionais de Educação correspondentes a dois períodos: 2001-2010 e 2014-2024. Em todos esses períodos a preocupação é mostrar a grande importância que assume o debate da autonomia universitária em cada um deles. Destacamos que o recorte no tempo histórico, nesses quatro períodos, teve a finalidade de não perdermos o foco nas universidades federais multicampi, objeto desta pesquisa.

1.1 Origem da autonomia universitária no cenário nacional

A palavra autonomia, na sua construção etimológica, é composta por dois radicais gregos, *autós* e *nomia*. De acordo com Cury (1991), o primeiro termo significa por si mesmo, enquanto *nomia* tem um sentido polissêmico, podendo ser lei ou região delimitada.

O autor considera que a palavra autonomia pode ter dois significados: pode ser um modelo que se basta por si mesmo, regras que dirigem seu funcionamento e sua estrutura ou, no segundo caso, é menos um lugar autossuficiente e mais um lugar relativo que busca o melhor, andando por si mesmo. Assim, autonomia pode compreender tanto ser-modelo, instituição a parte das coisas comuns, quanto pode significar ser-lugar relativo, relativo no meio de outros lugares também relativos.

Já para Gonzales (1974), a autonomia universitária pode ser entendida como a “capacidade de autogoverno para o cumprimento dos fins da instituição universitária.” (p.78). Esse é o significado da autonomia que adotamos como pressuposto para a presente pesquisa, a autonomia no sentido da instituição se autogovernar para os fins nos quais ela foi criada, fins esses diretamente relacionados com ensino, pesquisa e extensão.

Nessa mesma direção, Sampaio (1998) pontua que é “ necessário resguardar, para o titular da autonomia, um espaço livre de decisão e condições materiais para implantação de seus programas de ação” (p. 20). Por isso, entendemos ser de extrema importância que o espaço da universidade seja cuidado por seus próprios sujeitos, sem interferência externa, no tocante a seu motivo de existência.

Em contraste, outro vocábulo que caminha lado a lado da autonomia é a heteronomia, que se conceitua como o oposto de autonomia. Conforme Cury (1991), a heteronomia ocorre quando a instituição e/ou sujeito perde sua condição de autônomo. Esse fato passa a existir

[...] quando o sujeito, impedido de andar por si mesmo [...] movimenta-se mediante o empuxe dado por outrem. Só então é acionado seu próprio movimento. A manivela externa induz e conduz o movimento. **O movimento se prende ao outro, porque só o outro é capaz de dar impulso originário** (p. 6, grifos nossos).

Percebemos que, muitas vezes, a autonomia concedida pelo governo se aproxima da heteronomia, pois a universidade para sua atuação plena necessita de autorização de órgãos externos, para a realização de algumas ações, como o Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG), a Presidência da República (PR), o MEC, entre outros.

Entretanto, autonomia não se confunde com soberania, que no conceito clássico de Bodin⁸, conforme relata Preuss (2009), seria o poder de impor o direito aos sujeitos em geral sem depender do consentimento alheio. Em alguma medida, significa, ainda hoje, o maior poder político de uma nação, controlado pelo Estado, que regula tanto seu sistema normativo interno, quanto o voltado para o externo, atuando por meio de sua personalidade jurídica internacional.

Na conceituação de soberania é importante uma observação em Cirne (2012), pois a autora percebeu, com o resultado de sua pesquisa,

[...] o uso do conceito de soberania para evitar o aprofundamento nas discussões sobre a autonomia universitária. Percebeu-se também nessa pesquisa que o Supremo Tribunal Federal busca evitar os desafios impostos ao sujeito constitucional, o que parece ser feito ao se negar a normatividade, a natureza constitucional do princípio (p. 11)

⁸Jean Bodin (1530-1596) foi um jurista francês que se destacou na Ciência Política pelo fato de ter formulado a teoria sobre a soberania na obra “Os seis livros da República”, publicada em 1576. De acordo com Barros (1996), “se a soberania estiver distribuída em várias partes da sociedade, o poder de comando desaparece, e o resultado só pode ser a anarquia. Na sua concepção, em todo grupo social deve existir uma única voz de comando” (p.145).

Essa situação também é verificada na esfera Poder Executivo por meio de seus pareceres e decisões. Em diversos momentos, esse poder é provocado a se manifestar quanto à autonomia universitária e, assim, em boa parte das vezes, tem argumentado por meio de seus órgãos (MEC, CNE, MPOG etc.) que as universidades estariam extrapolando sua autonomia e muitas situações querem atuar com soberania, sem qualquer relação com o Governo Federal.

Por seu turno, Cury (1991) indica que o significado de autonomia possibilita a ideia do autodirecionamento, *ad intra*, implicando a criação de suas próprias regulamentações e orientações normativas, sem que com isso venha a se liberar dos limites estruturais conferidos pelo ordenamento jurídico. É possível perceber que o autor acentuou a questão do próprio autodirecionamento e, até mesmo, a definição de suas próprias regras, quando é prevista autonomia a determinadas instituições, parecendo ser o caso das novas universidades federais. Assim, tornou-se interessante trabalhar o conceito de autonomia universitária, nos limites conferidos pelo ordenamento jurídico, interligado com o entendimento do referido autor, que a considera como “espaço de uma liberdade criadora socialmente responsável e de uma produção científica reconhecida e avaliada” (p.7).

Em nosso entendimento, parece de suma importância a autonomia universitária estar diretamente relacionada com as responsabilidades decorrentes das atividades universitárias, ensino, pesquisa e extensão, de ponta. Ponderamos, contudo, com base em Trigueiro (1999), “que o termo autonomia sempre significou coisas bem distintas para os vários grupos que compõem o ambiente universitário; é a mesma palavra empregada com sentidos bem diversos” (p. 66). Em concordância com o autor, é de se considerar ainda que o termo autonomia é utilizado por diversos sujeitos e por interesses variáveis, não somente no âmbito das próprias universidades, como também fora dele, afinal, não raramente os governos vêm a conferir entendimento sobre o assunto, comumente no intuito de estabelecer limites a essa autonomia.

Em consonância com a posição expressa pelo último autor, Fávero (2000) argumenta que

[...] a autonomia universitária é inerente à própria essência da universidade, entendida como uma instituição dedicada a promover o avanço do saber, o espaço de invenção (...) lugar de pesquisa, de produção de conhecimento, a universidade é, ao mesmo tempo, espaço de socialização do saber, na medida em que divulga e dissemina o saber nela e por ela produzido. Vista sob esta ótica, **a autonomia não é um fim em si mesma, mas condição necessária para a concretização dos fins da universidade.** É uma exigência que se apoia [sic] no próprio ser dessa instituição (p. 71, grifos nossos)

De acordo com a autora, a questão da autonomia das universidades é necessária para a sua própria finalidade, que se encontra na produção do conhecimento, na atividade científica, nas pesquisas, e, também, como espaço de criação e socialização. Devido a essas finalidades citadas, a autonomia se torna imprescindível para que as universidades alcancem seu fim.

Ademais, Buarque (1986) acredita que, para a universidade usufruir de sua autonomia, é necessário suspender os controles burocráticos exercidos sobre ela, “adotando-se um comportamento independente e ousado para empreender as reformas necessárias” (p. 4). Adicionalmente ao que já foi apresentado, refletimos no direcionamento de que parece ser necessário que a autonomia se desvincule dos limites impostos por outros órgãos do Executivo, do Legislativo ou do Judiciário, conforme apresentamos anteriormente.

Já Fávero (1989) pondera no sentido de que se torna fundamental a universidade ter o respeito dos governantes mediante um exercício responsável da autonomia e considera, como condição essencial, “que o dirigente mais alto da universidade, por sua independência, tenha força moral e competência para representar a universidade autônoma” (p. 48).

No entanto, trazemos uma consideração diversa dessa apontada pela autora, pois apesar de ser fundamental que o gestor da instituição autônoma atue com competência e ética, acreditamos que a falta desses atributos não tem relação direta, em alguns casos ou boa parte deles, com as tentativas de restrição da autonomia por parte dos governos. Essa situação pôde ser verificada, durante o período em que Francisco Campos esteve à frente do Ministério da Educação, durante parte da década de 1930, pois a autonomia concedida esteve repleta de restrições, conforme análise que apresentaremos mais à frente, independentemente de os reitores possuírem ou não os atributos destacados pela a autora.

Apesar da ponderação apresentada, é importante também apresentar a posição expressa por Fávero (1989), segundo a qual a autonomia também está inserida no contexto interno da universidade – em sua democracia interna. Nesse sentido, a autora aponta que, mesmo que a comunidade interna das universidades eleja seus reitores, estes devem atuar procurando mecanismos democráticos, uma gestão participativa, pois as atividades da universidade são muito amplas, “o que requer a presença de várias pessoas no seu governo e exige uma gestão democrática” (p. 48-49).

Na busca de compreensão da gênese da autonomia universitária, em nosso país, caberia rememorar a Reforma Rivadavia, de impacto no meio acadêmico e de certa forma na própria sociedade. Do ponto de vista da história, esta foi a Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental da República, promulgada pelo Marechal Hermes da Fonseca e regulamentada por meio do Decreto nº 8.659, de 05 de abril de 1911. Ranieri (1994) considera que essa lei

foi a primeira normativa que previu a autonomia didática e financeira da educação superior na legislação brasileira.

Contudo, é interessante registrar a compreensão de Fávero (1989) de, nesse período, ainda não havia no Brasil universidade, e sim somente institutos de educação superior de formas isoladas. Desse ponto de vista, os estudos feitos pela autora a respeito da questão acabam por corroborar a não aceitação pacífica de que a Reforma Rivadávia instituiu a primeira legislação a tratar da temática da autonomia universitária. Sendo assim, o que parece ter mais fundamento, conforme boa parte dos teóricos que discutem mais detidamente a temática, teria sido a Reforma Universitária de 1931, promovida pelo ministro da educação Francisco Campos, o marco inicial a tratar da autonomia universitária, como analisado na próxima seção.

1.2 Percursos da autonomia na universidade brasileira

Como anunciado na introdução do capítulo, neste item abordamos a construção da autonomia universitária e de sua trajetória, no decorrer das reformas na educação superior, implementadas em 1931, por Getúlio Vargas, no período em que Francisco Campos esteve à frente do Ministério da Educação, e também em 1968, em um dos momentos mais duros do Regime Militar. Também analisamos o marco histórico caracterizado pela primeira vez que a autonomia universitária esteve prevista em um texto constitucional brasileiro – Constituição Federal de 1988. Adicionalmente, ampliamos o debate do tema, à luz do que dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) e seus desdobramentos, nos Planos Nacionais de Educação, o definido para o período entre 2001 e 2011 e o atual (2014-2024).

1.2.1 Reforma Universitária de 1931

No Brasil, a década de 1930 representou o marco inicial na regulamentação das políticas sociais, sobretudo, aquelas de natureza educacional. Esse período também correspondeu a diversas reclamações advindas de diferentes colegiados, conforme Romanelli (2005), como as reivindicações, propostas pela Associação Brasileira de Educação, que se

destacaram, sobremaneira, por meio do Manifesto dos Pioneiros da Educação⁹, produzido em 1932. Com efeito, esse documento teve influências consideráveis sobre a educação nas décadas seguintes, devido à natureza e ao alcance das ideias nele defendidas.

O início do século XX representou o período em que o Brasil transitou de um modelo oligárquico para um modelo intervencionista, fato que fez com que a educação passasse a ser vista como necessária ao desenvolvimento do país. Nesse contexto, que se inseriu a justificativa para a Reforma Universitária de 1931.

Antes de avançarmos na análise da temática proposta para esta, inserida no contexto da Reforma Universitária de 1931, consideramos importante o levantamento de alguns conceitos em torno dos possíveis significados para reforma universitária.

Como se pode observar, na concepção de Bicudo (2001), o termo reforma universitária implica mudanças nas quais constem:

[...] estruturas simples e que viabilizem o **fluxo de uma relação democrática**, responsável e dialética entre as instâncias de poder, olhadas tanto horizontal quanto verticalmente (...) reestruturação acadêmica com processo dialético de renovação da estrutura existente, **construída por avaliação crítica, reflexiva e contínua**, pela qual produtos obtidos indicam caminhos de redirecionamento e inovação de metas e objetivos e, muitas vezes, revelam a necessidade de reorganizar a estrutura existente e de renovar procedimentos (grifos nossos, p.14).

Contudo, perceberemos que, apesar de na Reforma de 1931 ter existido reestruturação acadêmica, principalmente no aparato legal, ela esteve longe de atingir o idealizado pela autora, no sentido de estabelecer uma relação democrática, construída mediante avaliação crítica e reflexiva.

Em outra abordagem conceitual, Trigueiro (2004) entende que na reforma universitária as transformações podem ser produzidas por ações no nível macro e no nível micro. As ações no nível micro correspondem às iniciativas das próprias universidades, ao perceberem a necessidade de reformulações, seja por pressão interna ou externa dessa organização. Por sua vez, as ações no nível macro envolvem medidas legais e políticas do Estado, “implicando necessária adaptação das instituições as novas orientações normativas” (p.25). Considerando o exposto, mais adiante, será possível constatar que a Reforma Universitária de 1931 foi exclusivamente de iniciativa do nível macro, característica

⁹ Horta (1982) indica que este manifesto “teria por finalidade atender a cada indivíduo em seu direito de receber uma educação integral, cabendo ao Estado a organização dos meios de tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica; teria como diretriz básica a descentralização em todos os graus de ensino, os quais competiriam à União, na capital, e aos Estados, nos seus respectivos territórios” (p. 20).

predominante em todas as reformas universitárias brasileiras. Tendo sido realizada uma análise generalista, este fato levou o referido autor a tecer os seguintes questionamentos:

[...] como conectar esses dois níveis de abordagem do problema? [...] como compatibilizar a defesa da diversidade do campo do ensino superior com a necessidade de se estabelecer mecanismos regulatórios para ambiente tão plural, sem viabilizar tal diversidade? (p. 25).

Com efeito, questionamentos desta natureza nos perseguiram durante a análise das reformas universitárias, que serão apresentadas mais adiante.

Por seu turno, em uma perspectiva diversa, Vieira (1982) procura sintetizar seu parecer afirmando que:

[...] por “reformas” deveríamos entender uma integrada estruturação e reorganização institucional (...). Esta teria várias facetas, das quais as três mais importantes se aplicam na ordem aqui apresentada, ainda quando não deixam de ser interdependentes: **estrutural**, **administrativa** e acadêmico-científica (grifos nossos, p.97).

Nesse sentido, a reforma educacional promovida pelo ministro Francisco Campos, em 1931, esteve representada por alterações de cunho estrutural e administrativo nas universidades brasileiras. Essa reforma, conforme assinala Mota (2010), foi um conjunto de seis decretos presidenciais que organizaram a educação no Brasil da seguinte maneira:

- Decreto nº 19.850/31 tratou da criação do Conselho Nacional de Educação;
- Decreto nº 19.851/31 trouxe a Reforma Universitária¹⁰, aprofundada mais à frente;
- Decreto 19.852/31 disciplinou a organização da Universidade do Rio de Janeiro;
- Decreto 19.890/31 organizou o ensino secundário;
- Decreto 20.158/31 organizou o ensino comercial e regulamentou a profissão de contador;
- Decreto nº 21.241/32 propôs a consolidação e organização do ensino secundário.

Contudo, apesar da sua larga atuação na regulamentação da esfera educacional, de acordo com Fávero (2000), é importante destacar que a figura de Francisco Campos também esteve mergulhada em contradições, como a percebida por meio do Decreto nº 19.547, de 30 de dezembro de 1930, que determinou a cassação da autonomia didática da Universidade de Minas Gerais. O conteúdo do Decreto nº 19.547 marcou um dos períodos mais contraditórios da gestão dessa autoridade, devido à questão da autonomia universitária ora ser prevista, ora ser tolhida. Exemplificativamente, o mesmo ministro que concedeu a autonomia às

¹⁰ O Decreto nº 19.850/31 instituiu a Reforma Universitária de 1931, pois alterou a organização da educação superior brasileira, antes constituída de forma descentralizada, passou a contar com diretrizes nacionais geridas e controladas pelo Poder Executivo Federal.

universidades por meio da Reforma Universitária de 1931, também, de forma oposta e pouco tempo antes, cassou a autonomia didática da Universidade Federal de Minas Gerais com o argumento de que em breve reorganizaria o ensino superior¹¹.

Diante dessa constatação, questionamos, qual seria o real “pano de fundo” da Reforma Universitária de 1931? Qual o sentido que se buscou conferir a sua extensão, se seu principal articulador não se demonstrou muito favorável a uma abertura de grandes proporções quando afastou justamente a autonomia didática da Universidade de Minas Gerais. Por essa razão arguimos: que autonomia seria essa, afinal?

Na busca dessa resposta e também com o objetivo de analisarmos as reformas educacionais, promovidas pelo então ministro da educação e saúde pública da década de 1930, faz-se importante fazer alguns resgates históricos, trazidos por Mota (2010), a respeito da trajetória acadêmico-profissional do referido ministro.

Francisco Campos graduou-se em Direito em 1914 pela Faculdade Livre de Direito de Belo Horizonte, instituição pela qual conquistou a cátedra de direito público constitucional já em 1917. A partir de 1919, Campos ascendeu rapidamente na carreira política: foi deputado estadual (1919-1921), deputado federal por duas legislaturas (1921-1926), secretário do Interior (1926-1930), ministro da Educação e Saúde Pública (1930-1932), consultor geral da República (1933-1937) e ministro da justiça (interinamente entre 1930 e 1932 e durante quase todo o período do Estado Novo, de 1937 a 1942)(p.40).

Campos se tornou ministro da educação e saúde pública em 1930, na primeira gestão de Getúlio Vargas (1930-1934) e em um momento bem peculiar para o mundo, no contexto da crise pós-1929, iniciada nos Estados Unidos, com repercussão mundial. Além disso, outro dado importante é que o referido momento também esteve imbuído por influências de uma sociedade que vivia o contexto do pós Primeira Guerra Mundial, em sua atuação profissional.

Na esfera local, o cenário nacional viveu a crise do modelo de exportação agrícola cafeeiro, concomitante ao processo de industrialização nacional¹², cujos sujeitos, tanto ligados à produção e comercialização do café, quanto à industrialização, apoiaram o governo de Getúlio, que nomeara o Ministro Francisco Campos.

Mota (2010) discorre que o Governo Provisório (1930-1934) foi presidido pelo

¹¹ O vocábulo “ensino superior” foi substituído pela nomenclatura “educação superior” a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Por esse motivo, no decorrer desta dissertação, quando retratarmos esse nível educacional antes da referida legislação, utilizaremos “ensino superior”, e, posteriormente, “educação superior”.

¹² Situação vivida concomitante com a repercussão dos fatores internacionais, como o *crack* na bolsa de valores dos Estados Unidos e resquícios da I Grande Guerra (CUNHA, 1986).

presidente Getúlio Vargas cuja equipe ministerial foi integrada por bacharéis em direito Oswaldo Aranha (Ministério da Justiça), Lindolfo Collor (Ministro do Trabalho), José Whitaker (Ministério da Fazenda), Joaquim Brasil (Ministro da Agricultura), Afrânio Franco (Ministério das Relações Exteriores), José Américo (Ministro da Aviação), Francisco Campos (Ministério da Educação) e pelos generais Leite de Castro e Isaías Noronha (Ministério da Guerra e da Marinha), respectivamente.

Além disso, Azanha (1993) analisa que as crises e os movimentos políticos, sociais e econômicos, surgidos na década de 1920, culminaram na Revolução de 30 e, como consequência, teriam contribuído para uma conscientização dos brasileiros, no sentido de que, a educação nacional era uma pauta necessária para ascender socialmente, conforme trecho a seguir:

[...]além da profunda crise internacional que afetara também o Brasil, a urbanização crescente foi um elemento decisivo para a percepção coletiva da educação como meio importante para uma ascensão social então cada vez mais difícil (p. 72).

Dessa forma, a Revolução de 1930 também se caracteriza como o ato que levou, pela primeira vez, Getúlio Vargas à frente do governo provisório e esse fato se deu por meio de “armas das milícias das oligarquias dissidentes e do Exército” (CUNHA, 1986, p. 229). Ainda de acordo com o autor, nos outros dois períodos do governo de Vargas (1934-1937 e 1937-1945), o Presidente chegou ao poder por meio de eleição do Congresso Nacional e, por último, pelo uso da força do exército, representando as classes dominantes. Esta perspectiva leva o mencionado autor a observar que a economia nacional se desenvolveu

[...] integrada no capitalismo “internacional” como exportadora de alimentos e matérias primas, e importadora de bens industrializados e combustíveis, até que as contradições geradas por esse desenvolvimento determinaram a progressiva substituição de importações por manufaturados locais. **A partir de 1937, o Estado assumiu um novo papel, interveio direta e intensamente na economia promovendo a industrialização** (p. 229, grifos nossos)

A fase de mudança da economia acarretou, na arena política, a diminuição do poder oligárquico dos cafeicultores, o aprofundamento da sujeição dos operários e o esfacelamento do tenentismo. Contudo, por outro lado, ocasionou a elevação do poderio do burguês industrial e, principalmente, a centralização do aparelho estatal autoritário, provocando o surgimento de duas vertentes educacionais, a autoritária e a liberal.

A política autoritária teve suas bases conceituais desenvolvidas na década de 1920 de forma mais significativa durante o governo de Artur Bernardes. Inclusive, algumas tomadas de decisões dos anos de 1920 já tiveram a finalidade de impedir contestações da classe trabalhadora e de alguns setores, até mesmo, da burocracia estatal.

Como contraponto a política educacional autoritária, esse momento histórico também foi marcado pela criação da União Nacional de Estudantes (UNE), que, primeiramente foi chamada de Conselho Nacional de Estudantes. Mas, conforme Cunha (1986), a UNE caracterizou-se também pela junção de estudantes opostos ao regime autoritário.

A UNE nasceu junto com a elaboração de uma nova política educacional, na mesma linha dos educadores liberais igualitaristas, então silenciados, mas defendendo posições muito mais radicais do que as sonhadas por eles (p.231).

Já a política educacional liberal se destacou desde a Primeira República, em especial, com Fernando de Azevedo e, logo depois, com as reformas por ele implementadas no ensino do Distrito Federal (situado à época no Rio de Janeiro). Mais a frente, contudo, o ano de 1932 esteve imbuído pelo viés liberal igualitário, decorrência, em boa medida, da influência do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Cunha (1986) observa que o texto do Manifesto apresenta princípios elitistas e igualitários, conferindo, uma reflexão quanto

[...] a heterogeneidade ideológica de seus signatários: dentre os 17 nomes, de um lado, os de Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Júlio de Mesquita Filho; de outro lado, os de Anísio Teixeira, Hermes Lima e Paschoal Leme (p. 274)

Assim, a partir da Revolução de 1930, destacam-se essas duas correntes educacionais, a autoritária e a liberal, cada qual esquematizando medidas para a implantação de seu projeto de universidade. Nessa seara, Cury (1984) defendeu que

[...] a ideologia é um sistema de opiniões que, baseando-se num sistema de valores admitidos, determina as atitudes e o comportamento dos homens para com os objetivos desejados do desenvolvimento da sociedade, do grupo social e do indivíduo (p. 5)

O referido autor também destacou, dos primeiros anos da década de 1930, duas vertentes ideológicas, representadas por católicos e por liberais. De um lado, o grupo da aliança liberal¹³, ressaltando o ideal escolanovista, baseado na educação liberal e laica se opõe

¹³ Cury (1984) observou que até 1930 a educação atendia exclusivamente as elites, portanto, contrários a essa

aos ideais do grupo da Igreja Católica, considerado elitista, excludente e espiritualista. Assim, os dois grupos fazem eclodir um conflito com a tentativa de influenciar o Estado que mediou o conflito e tentou abarcar propostas das duas vertentes. Por fim, Cury chegou à conclusão de que embora os católicos e liberais representassem ideias antagônicas, eles possuíam pontos em comum, cujo principal esteve relacionado com a manutenção do sistema capitalista. Mas, por outro lado, as divergências consistiam essencialmente nos meios usados para obter a manutenção do capital.

Em vista do exposto, observamos que Francisco Campos foi o grande representante da política educacional autoritária, nos anos de 1930, como Ministro da Educação (1930-1932), e este, no campo universitário, criou em 1931 o Estatuto das Universidades, que determina a obediência ao Governo Federal, tanto da instituição pública quanto da privada, cuja organização técnica e administrativa é por este instrumento delineada.

No que tange à vertente liberal, esta também tinha grande interesse e preocupação com o ensino superior e dentre suas iniciativas se encontram o estímulo à criação da Universidade de São Paulo, da Escola de Sociologia e Política e, também, da Universidade do Distrito Federal. Ademais, uma espécie de organização de um sistema nacional de ensino já fora disciplinada nos artigos 3º e 5º do Decreto 19.851/31, como se verifica a seguir:

Art. 3º O regime universitário no Brasil obedecerá aos preceitos gerais instituídos [sic] no presente decreto, podendo, entretanto, admitir variantes regionais no que respeita à administração e aos modelos didáticos [...]

Art. 5º A constituição de uma universidade brasileira deverá atender às seguintes exigências (...) IV – submeter-se às normas gerais instituídas [sic] neste Estatuto.

Antes da Reforma Francisco Campos não havia articulação nacional consolidada para o nível superior, ocasionando impedimentos, na gestão do ensino superior federal, pelo fato de não existir diretrizes gerais. Nessa linha de raciocínio, a partir da reforma educacional implementada, na gestão do Ministro Francisco Campos, foi possibilitada organicidade aos ensinos superior, secundário e comercial em todo território nacional. Romanelli (2005) faz a retrospectiva desse período da seguinte maneira:

[...] a contar de 1922, começaram a aparecer as reformas estaduais de ensino, prenúncio das reformas nacionais que surgiram a partir de 1930. A primeira delas foi empreendida em 1920, por Sampaio Dória, em São Paulo;

situação, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Almeida Júnior, Hermes Lima e Frota Pessoa são citados como representantes da aliança liberal, grupo que surgiu por meio das intensas campanhas educacionais para a erradicação do analfabetismo visando à inclusão educacional.

em 1922/23, no Ceará, Lourenço Filho empreende a segunda. Depois, seguiram-se a do Rio Grande do Norte, por José Augusto (1925/1928), as do Distrito Federal (1922/1928), por Lysímaco da Costa, a de Minas Gerais (1927/1928), por Francisco Campos; a do Distrito Federal (1928), por Fernando Azevedo; e a da Bahia (1928), por Anísio Teixeira (p. 129).

A autora em questão destaca que anteriormente à Reforma de 1931, ocorreram as pequenas reformas no âmbito dos estados. Pelo fato de essas reformas terem iniciado de forma setORIZADA, essa situação contribuiu para o agravamento de divergências devido a instabilidade doutrinária ocasionada.

No entanto, na visão de Romano (2008), a federalização do ensino superior conferiu impedimento à verdadeira efetivação da autonomia nas universidades. Para o autor, sem essa autonomia, os governadores, os prefeitos e os reitores “são apenas um elo da imensa cadeia do favor que rege a vida nacional. É quase impossível mudar aquela forma de poder, que centraliza todas as políticas nos gabinetes do executivo federal” (p. 57). Assim, ao mesmo tempo em que houve a centralização das diretrizes educacionais nas mãos do Governo Federal, essa autonomia foi, praticamente, extinta no âmbito dos entes federativos e universidades.

Fávero (2000) lembra que na década anterior, nos anos de 1920, tivemos uma situação inversa ao centralismo educacional presente na reforma educacional da década de 1930. A Primeira República

[...] é caracterizada pela descentralização política, a partir dos anos 20 e, sobretudo após a Revolução de 1930, essa tendência se reverte e começa a haver acentuada centralização nos mais diferentes setores da sociedade. Surge, então, um aparelho de Estado mais centralizado e o poder se desloca cada vez mais do âmbito local e regional para o central (p. 39).

Além dessa centralização da educação no Poder Executivo Federal, percebemos que quando a autonomia universitária conferida pelo Decreto 19.851 foi relativa, pois Francisco Campos alegava que a universidade ainda estava em fase embrionária e que correria sérios riscos caso fosse disciplinada a autonomia integral. De acordo com Campos (1940)

[...] autonomia requer prática, experiência e critérios seguros de orientação. Ora, o regime universitário ainda se encontra entre nós na sua fase nascente, tendo os primeiros passos e fazendo ensaios de adaptação. Seria de mau conselho que, nesse período inicial e ainda embrionário e rudimentar da organização universitária, se tentasse, com risco de graves danos para o ensino, o regime de autonomia integral. Este é o motivo pelo qual o projeto [sic] preferiu a orientação prudente e segura da autonomia relativa, destinada

a exercer uma grande função educativa sobre o espírito universitário, que na sua prática adquirirá a experiência e o critério indispensáveis a uma autonomia mais ampla, seja no terreno administrativo, seja no domínio didático [sic] (p. 62-63)

Diante do trecho apresentado, percebemos na fala do ministro Francisco Campos, que por trás do discurso de prudência e segurança, esconde-se a ideologia presente na gestão geral do presidente Getúlio Vargas, com cunho centralizador e contrário à autonomia de fato.

Cunha (1986) acrescenta que a autonomia universitária, concedida pelo Decreto 19.851/31, da Reforma Universitária de 1931, além de ser restritiva, é também incipiente. Dessa forma, o referido decreto demonstrou o autoritarismo presente à época, como, também, levou à crença de que o povo é incapaz de tomar suas próprias decisões sem a ajuda das elites.

A suposição da universidade como uma criança indefesa, carente de tutela, era similar àquela que a ideologia autoritária tinha a respeito do povo como incapaz de se dirigir, necessitando de elites que lhe apontassem o caminho a seguir (p. 298).

O referido autor vê a Reforma de 1931 como um mecanismo ideológico que tem o objetivo de impedir os trabalhadores e a classe média de se organizarem contra a ordem capitalista. Assim, com base em Cunha (1986), nota-se a restrição da autonomia e o forte controle do poder federal por meio, também, do art. 7º, que explicita a aprovação do estatuto universitário pelo ministro da educação e, no caso de modificação, a participação tanto do ministro quanto do Conselho Nacional de Educação.

Art. 7º A organização administrativa e didática de qualquer universidade será instituída em **estatutos aprovados pelo ministro da Educação e Saúde Pública** e só poderão ser modificadas por proposta do Conselho Universitário ao mesmo ministro, devendo ser ouvido o Conselho Nacional de Educação (grifos nossos).

Outra característica, também de cunho centralista, encontra-se na criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) que, conforme os dizeres do próprio Francisco Campos (1940), este órgão contribuirá “para que se mantenham as linhas claras, firmes e definidas, segundo as quais a presente reforma procura orientar as atividades didáticas e culturais dos nossos institutos de ensino” (p. 101).

Diante da citação apresentada, podemos constatar que a intenção da reforma educacional era justamente a de ser utilizada como pretexto para concentrar ainda mais o poder nas mãos dos governantes, leia-se aqui, Francisco Campos e Getúlio Vargas.

Além do controle exercido pelo Ministro da Educação e Saúde Pública, o Decreto 19.851 também previu restrições e controle no âmbito dos governos locais, conforme disciplinado no art. 9º:

As universidades gozarão de personalidade jurídica e de **autonomia administrativa, didática e disciplinar, nos limites estabelecidos pelo presente decreto (...)**

Parágrafo único. Nas universidades oficiais, federais ou estaduais, **quaisquer modificações** que interessem fundamentalmente a organização administrativa ou didática dos institutos universitários, **só poderão ser efetivadas mediante sanção dos respectivos governos**, ouvido o Conselho Nacional de Educação (grifos nossos).

Assim, com base em Cirne (2012), com tais imposições, até mesmo a organização didática que deveria estar prevista no estatuto universitário teria que ser autorizada pelo Ministro da Educação. “Identifica-se, portanto, quanto poder em verdade estava reunido nas mãos do então ministro Francisco Campos” (p. 58).

O referido decreto outorgou todo o poder para o ministro Francisco Campos, era ele quem tomava a decisão de aprovar o estatuto das universidades, a organização administrativa e didática das universidades dependia do seu aval, demonstrando, mais uma vez, um caráter centralizador. Por isso, questionamos até que ponto essa autonomia era relativa e se existia, de fato, autonomia. E mais, autonomia para quem?

Conforme Ranieri (1994), o então ministro estaria “reafirmando seus mecanismos de controle e centralização” (p.80), assim, diante dessa fala e das análises desenvolvidas, percebemos que, na verdade, o referido decreto, ao mesmo tempo em que proclamou a autonomia, também a limitou, destoando mais uma vez o real do proclamado.

A autonomia da vontade ou liberdade de agir reside exatamente na possibilidade de as universidades desejarem ou não estabelecer diretrizes. Mas, a liberdade conferida pelo decreto de exercitarem suas pretensões, mediante tais princípios, não pode ser analisada como um poder ilimitado. O poder de agir continha limitações expressas ou implicitamente estabelecidas por este instrumento, em defesa do aparelhamento das universidades, de suas instituições e do interesse da coletividade.

E, não somente isso, o Decreto nº 19.851/31, no art. 27, previu também que até mesmo os diretores dos institutos seriam escolhidos por meio de nomeação do governador, a partir de uma lista tríplice composta pelos nomes de três catedráticos. Outro fator que demonstrou mais uma vez a fragilidade da autonomia dessas instituições, no período em questão, pois não tinham a liberdade de escolher seus diretores, decisão que, de forma heterônoma, estava nas

mãos do chefe do executivo estadual.

Em consonância com os argumentos anteriormente apresentados, Cirne (2012) critica que “as previsões normativas do decreto parecem comprovar que a universidade está – em todos os seus mínimos aspectos – submetida ao crivo do governo” (p. 59), pois, conforme indicamos, a essência das universidades como suas regras, na figura dos estatutos, como seu poder decisório, escolha de seus diretores, necessitariam do aval de uma força externa da universidade, contrariando o sentido da autonomia tão proclamada na Reforma de 1931.

A autonomia prevista na Reforma Universitária de 1931 por meio do Decreto nº 19.851/31 foi permeada por ações centralistas, marca não somente da gestão de Francisco Campos, como também da gestão de Getúlio Vargas.

Diante do exposto, é possível constatar que nos anos de 1930 houve o predomínio de uma política educacional autoritária e centralista, fato destacado na referida reforma, a qual foi promovida pelo ministro da educação e saúde pública Francisco Campos. A centralização das decisões em um núcleo central nos leva a entender que foi prejudicial para a educação, sobretudo, para a autonomia universitária, sendo, também, reflexo da gestão de Getúlio Vargas.

Corroborando com as nossas constatações, Cunha observa que (1986) “o fato de a burocracia educacional estar unificada, no plano federal, propiciou a esta instância do Estado instrumentos de centralização” (p. 284). Destoando mais uma vez o real do proclamado, pois Francisco Campos “concede autonomia” concentrando o poder decisório em suas mãos.

Em síntese, tanto na gestão ampla, promovida por Getúlio Vargas, quanto na específica, no campo educacional, com Francisco Campos, o “controle” foi a palavra de ordem no período em questão. Nesse sentido, questionamos: até que ponto o Decreto 19.851/31 conferiu autonomia para as universidades? Indagamos isso porque ao mesmo tempo em que proclamou autonomia, também a cerceou em diversos dispositivos normativos, como se pôde observar no decorrer deste tópico.

1.2.2 Reforma Universitária de 1968

No Brasil, o período entre 1930 e 1964 foi caracterizado em parte por um equilíbrio estável entre o modelo político com viés populista, o getulismo, e o modelo econômico de expansão da indústria.

De acordo com Romanelli (2005), com relação ao modelo econômico adotado, o Estado atuou de forma fundamental no sentido de expansão e implantação das condições

mínimas de infraestrutura e indústria básica, por esse motivo “que o empresariado não só se apoiou no poder público, como também o apoiou ou tolerou o nacionalismo, como ideologia de governo, em determinadas épocas” (p. 193). Dessa forma, o trecho apresentado demonstra que o governo se legitimava no poder devido ao modelo econômico adotado, portanto, enquanto durasse o apoio do empresariado às políticas de Getúlio Vargas.

Contudo, a entrada de capital internacional foi um dos fatores que justificou o rompimento da classe empresarial e das forças armadas com o governo do presidente Getúlio Vargas, não coincidindo mais com a política de massas e com a ideologia do nacionalismo¹⁴.

No sentido de continuidade e ampliação dessa nova postura econômica, Romanelli (2005) observa que o governo proposto pelo presidente Juscelino Kubitschek (JK) alargou a distância entre ele, o exército e os empresários. Assim, justificado, pelo fato de ter aberto ainda mais a economia nacional ao capital estrangeiro, ocasionando o rompimento do equilíbrio existente entre o governo com as forças armadas e os empresários.

As contradições chegam a um impasse com a radicalização das posições de direita e esquerda. Os rumos do desenvolvimento precisam então ser definidos, ou em termos de uma revolução social e econômica pró-esquerda, ou em termos de uma orientação dos rumos da política e da economia de forma que eliminasse os obstáculos que se interpunham à sua inserção definitiva na esfera de controle do capital internacional (p. 194)

Diante dos impasses e contradições, entre o grupo da esquerda e o da direita, a opção do governo foi por esse último, pois detinha o controle do capital internacional e poderia contribuir com a recuperação econômica. Aliança que favoreceu a construção das bases do Regime Militar que foi instaurado 1964.

Furtado (1972) divide o período histórico do Regime Militar em dois momentos: um que se originou em 1964, período de recuperação econômica, cuja atenção do governo se concentrou na captação de recursos e recuperação do nível de investimento público. Enquanto o segundo momento, caracterizou-se com elevado desenvolvimento econômico, compreendendo o período de 1967/68 em diante. Esse modelo econômico adotado no Brasil, no período do Regime Militar, propiciou a concentração de renda, pois seguiu o caminho das sociedades que se industrializavam com a modernização estimulada pela modificação dos padrões de consumo de uma pequena parcela da população. Sousa (2013) resume esse período, sob o aspecto econômico, da seguinte forma:

¹⁴ De acordo com o dicionário Houaiss (2009), o nacionalismo se caracteriza como a exaltação dos valores nacionais, é a preferência pelo que é próprio da nação a que se pertence, exaltação de suas características e valores.

[...] a expansão do setor estatal e a entrada do capital estrangeiro implicaram o aumento do número de postos de trabalho no interior das empresas, bem como a exigência de requisitos educacionais para ocupá-los. Esse novo quadro levou a classe média a reivindicar diplomas, especialmente de nível superior, para obter cargos nos setores público e privado (p. 22).

Em decorrência da situação apresentada pelo autor, com a ampliação do setor estatal e a abertura para o capital estrangeiro, surgiu, no Brasil, a necessidade de capacitação de pessoas para ocupação das vagas surgidas, tanto no setor público quanto no privado, decorrendo, por isso, em pressões das pessoas da classe média por capacitação por meio de diplomas.

Diversos teóricos¹⁵ que pesquisam a expansão da educação superior no Brasil testificam que a partir de 1964 se acentuou o número de matrículas no nível superior, sobretudo, na rede privada, situação justificada pelas políticas balizadas no ideal neoliberal que contribuiu com o processo de privatização/mercadorização do ensino superior. A respeito desse ideal neoliberal, Altmann (2002) argumenta que as políticas educacionais elaboradas nesse momento foram ditadas por organismos multilaterais, representantes do grande capital, sobretudo, pelo Banco Mundial.

Durante a década de 1960, sobretudo, após o Golpe de 1964, as pressões da comunidade acadêmica aumentaram no sentido de reestruturação do ensino superior. Diversos debates sobre a temática resultaram em propostas para essa reestruturação, destacando-se as propostas do professor Rudolph Atcon, o qual criticou quem formulava as diretrizes educacionais da época e propôs modificações internas das instituições, antes de se pensar nas externas (VIEIRA, 1982).

De acordo com a autora, o Plano Atcon consistiu nas seguintes premissas: (i) separação dos poderes políticos e administrativos; (ii) reforma administrativa baseada nos modelos de administração de empresa; (iii) estrutura institucional mais flexível e orgânica (modelo de institutos centrais); (iv) foco na pesquisa (desenvolvimento da pós-graduação a partir dos anos de 1970); (v) universidade voltada em si mesma (abertura financeira); (vi) extinção das cátedras, pois não favorecem a competitividade.

Além dos ideais ora citados, o referido plano também se fundamentou na vinculação da educação ao desenvolvimento, na criação da universidade do Brasil, na separação do ciclo básico de estudos com o ciclo profissional, na contratação de professores e, principalmente,

¹⁵ A respeito da análise da expansão universitária destacamos os seguintes autores: Leher (2007), Nogueira (2008), Sousa (2013) e Vieira (2009).

na universidade com viés utilitarista, basicamente para a formação de mão-de-obra com alta capacidade para o sistema tecnológico.

Já no campo da autonomia universitária, Rudolf Atcon (1966) criticou o controle excessivo das universidades pelo Estado, situação semelhante a da Reforma Universitária de 1931, conforme consta de forma explícita no referido documento:

[...] antes que essa **autonomia institucional** possa ser implantada com realismo e eficácia, a própria universidade tem que sofrer **modificações administrativas** para desenvolver **mecanismos de controle interno**, que lhe permitiriam exercer, com juízo e segurança, uma **independência acadêmica e financeira** que no momento não existe, **por estar tudo controlado**, em última instância, **pelo Poder Executivo do Estado** (p. 13, grifos nossos)

Além dos direcionamentos contidos no plano, também podemos citar a UNE, como um importante ator no contexto da Reforma Universitária de 1968, já que ela atuou na organização de seminários, estimulando a reforma universitária e tecendo críticas à forma arcaica e elitista pelas quais as universidades brasileiras vinham se estruturando. Entre essas lutas estavam: a) a autonomia universitária; b) a representatividade na administração; c) o trabalho docente; e) a ampliação da oferta.

Contudo, vale destacar que apesar dos dois atores, Rudolph Atcon e UNE, reivindicarem a autonomia universitária, no período precedente a Reforma de 1968, é importante frisar que os interesses deles divergiam. A UNE, nesse período, reivindicava a revogação de acordos com organismos estrangeiros. Dessa forma, Romanelli (2005) pontua que

[...] se o significado da educação com fator de desenvolvimento foi percebido desde o início da implantação do novo regime, isso não foi demonstrado, pelo menos em toda a sua plenitude, senão a começar de 1968. Como esse ano também assinala o início de mudanças mais profundas na vida da sociedade e da economia – já que foi a época em que a expansão foi retomada de forma mais acelerada – pode-se perceber que o sistema educacional foi marcado por dois momentos nitidamente definidos em sua evolução, a partir de 1964 (p. 196).

Assim, é possível perceber que a Reforma Universitária de 1968 está inserida no segundo momento econômico caracterizado por Celso Furtado (1972) como o de expressivo aumento econômico e desenvolvimento industrial, explicado em parágrafos anteriores. Esse modelo econômico se mostra concentrador de renda e segue o percurso das sociedades

periféricas que se industrializam por meio de um processo de modernização, o qual estimula o aumento do consumo. Destacamos que esse ideal econômico estimula o favorecimento de apenas determinada parcela da sociedade, portanto, as que podem impulsionar a economia do país por meio do consumo.

Já no âmbito do sistema de educação, foram presenciados dois momentos a partir de 1964. O primeiro correspondeu com a implantação do regime militar e com a fase de recuperação econômica por meio da repressão política e contenção econômica. Nesse momento, Romanelli (2005) aponta que houve um aumento da demanda social de educação, acarretando, por conseguinte, “um agravamento da crise do sistema educacional, crise que já vinha de longe” (p. 196). Este fato serviu de justificativa para acordos entre o MEC e a *United States Agency For International Development* (USAID), conhecido como “Acordos MEC-USAID”¹⁶, com a finalidade de esse organismo internacional possibilitar assistência técnica e cooperação financeira à educação no Brasil.

O segundo momento correspondeu às medidas governamentais de curto prazo na tentativa de combater a referida crise, consubstanciando-se em políticas educacionais que não viam somente urgência para se resolver problemas imediatos ocasionados pela crise, a única justificativa para se reformar a educação. Assim, devido à situação gerada pela crise, nas assessorias técnicas fornecidas pela USAID, surgiu a necessidade de se adotar medidas para adequar o sistema educacional ao novo modelo econômico em crescimento no país (ROMANELLI, 2005).

Foi nesse período da crise que a maior parte dos convênios do MEC com a USAID foi realizada, com a finalidade de esse último reorganizar o sistema educacional do Brasil por meio de seus técnicos. Conforme analisou Romanelli (2005), a referida situação colocou o Brasil “na estrutura geral de dominação” (p. 197).

Por conseguinte, os Acordos MEC-USAID geraram as principais bases da Reforma Universitária de 1968 e derivaram na principal comissão dessa reforma, a Comissão Meira Matos, que tinha dois objetivos: a) intervir nas manifestações estudantis; b) entender a crise com a finalidade de propor sugestões de reforma.

A referida comissão foi instituída por meio do Decreto nº 62.024/1967, presidida pelo coronel Carlos de Meira Matos, o qual era vice-chefe do gabinete militar do presidente Castello Branco, sendo possível, com isso, constatar seu caráter repressor. No prazo de três

¹⁶ Os acordos MEC-USAID consistiram em acordos internacionais firmados entre o Brasil e os Estados Unidos que tinham como objetivo declarado a cooperação cultural entre os dois Governos. Tiveram início na década de 1950, contudo, só chamaram a atenção e se tornaram motivo de preocupação para a comunidade acadêmica na década de 1960, especialmente de 1964 a 1968, devido ao montante de acordos celebrados, por volta de 14.

meses, o grupo propôs medidas de curto prazo, como as citadas no parágrafo anterior, na tentativa de eliminar os obstáculos que prejudicassem o aumento da produtividade e eficiência do sistema educacional e a ampliação de vagas.

Com base nas ideias de autores como Romanelli (2005), Sousa (2013) e Vieira (1982), percebemos a preocupação constante do governo, no período da ditadura militar, com a lógica da Teoria Geral da Administração (eficiência e eficácia) aplicada ao ambiente educacional.

A administração para a eficiência econômica foi um conceito difundido a partir da escola clássica de administração, no contexto da Revolução Industrial, protagonizada por meio de Frederick Taylor (1856-1915) e Henri Fayol (1841-1925). Esse tipo de administração se conceitua como a capacidade de produzir o máximo de resultados com o mínimo de recursos, pautados em critérios de economia e produtividade, na busca por uma excelente relação produto/insumo, com a produção máxima de produto com o mínimo de desperdício.

Sander (2007) esclarece que a eficiência, critério de desempenho econômico da administração, também foi aplicada ao contexto das instituições escolares. De acordo com o autor, os sujeitos que defendem a aplicação do conceito de eficiência, como critério dominante da gestão escolar, pautam suas ações pela lógica econômica, pela racionalidade instrumental e pela produtividade operacional.

Já a administração para a eficácia derivou da escola comportamental de administração, com enfoque psicossociológico, com raiz nas relações humanas, sendo defendida por Elton Mayo (1880-1949), Mary Parker Follet (1868-1933), Chester Barnard (1886-1961) e Herbert Simon (1916-2001). O conceito de eficácia se encontra na capacidade para alcançar metas estabelecidas, relacionando-se com a consecução dos objetivos institucionais das organizações.

Adicionalmente, Sander (2007) registra que “para os adeptos do enfoque psicossociológico de administração, o critério de eficiência econômica dos indivíduos está subordinado ao de eficácia institucional” (p. 78). Portanto, percebe-se uma relação direta entre os elementos eficiência e eficácia, o primeiro relacionado com as ações dos indivíduos e o segundo com o alcance das metas institucionais propostas.

No entanto, diante da característica de mercado, nesse período da história da educação brasileira, tecemos as seguintes indagações: como elementos econômicos, inseridos na lógica do capital, especificamente na produção de bens de consumo podem ser transportados para o contexto educacional? Qual a relação entre ideais mercadológicos e a construção do saber? Na tentativa de responder a tais perguntas, consideramos uma situação questionável, o fato de a gestão educacional estar pautada em valores econômicos, valores os quais parecem contribuir

com a mercadorização da educação em todos os seus níveis.

Em suma, o contexto da Reforma Universitária de 1968 demonstrou que nesse período, a lógica de mercado foi transplantada para o sistema educacional, como se o objetivo primeiro da administração de empresas fosse o mesmo do sistema educacional. Nesse sentido, Chauí (2001) critica que

[...] a administração é percebida e praticada segundo um conjunto de normas gerais desprovidas de conteúdo particular e que, por seu formalismo, são aplicáveis a todas as manifestações sociais. Uma sociedade de mercado produz e troca equivalentes e suas instituições são, por isso mesmo, equivalentes também (p. 196)

Assim, para a autora, a tecnocracia é justamente essa situação descrita, uma prática que acredita nas universidades poderem ser guiadas na mesma lógica e critérios com que se administra uma empresa.

Retomando as propostas elaboradas pela Comissão Meira Matos, destacamos um ponto em Fávero (2000) que se concentra no fato de essa comissão ter recomendado a alteração do sistema de nomeação de reitores nas universidades, transferindo ao Presidente da República o poder para preencher o cargo de reitor. Mais uma situação que provocou ainda mais a limitação da autonomia de gestão nas universidades. Além do relatório proposto pela Comissão Meira Matos, o qual sofreu bastante influência da USAID, outro documento que se consagrou foi o Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (1968) que originou a Lei nº 5.540/68 e instituiu as medidas para a reforma, do qual destacamos o seguinte trecho:

[...]a verdadeira reforma universitária se processa no entrechoque de uma **tríplice dialética**: relação entre o Estado e a Universidade, numa espécie de debate vertical; relação entre a Universidade e as múltiplas forças da comunidade, da maneira de um **debate horizontal**, e, finalmente, no interior dela mesma, como revisão interna na **dialética do mestre e dos alunos**. Esta reciprocidade de relações, este **tríplice diálogo**, para falarmos a linguagem do tempo, é o processo válido de uma reforma legítima e fecunda (grifos nossos, p. 20).

No entanto, as falas do anteprojeto não representaram a maneira real como a Reforma de 1968 foi imposta e concretizada nas universidades brasileiras. Apesar de um discurso aparentemente democrático, a essência da Reforma de 1968 esteve repleta de imposições do Estado para com as instituições citadas, com ausência de diálogo entre esses, como entre a comunidade acadêmica. Nesse direcionamento, Vieira (1982) resume esse período com a

seguinte frase, “no caso, um emissor (o Estado) dita o que pretende e um receptor (a universidade) obedece” (p. 52).

Logo após a promulgação dessa lei que instituiu a Reforma, Lei nº 5.540/68, duas medidas se destacaram: o aumento das matrículas do ensino superior (Decreto-Lei nº 405, de 31/12/1969) e a repressão ao protesto estudantil (Decreto-Lei nº 574, de 08/05/1969).

Além desses elementos repressivos que compuseram o contexto da Reforma Universitária de 1968, contraditoriamente, a Lei nº 5.540/68 conferiu autonomia didática, científica, disciplinar, administrativa e financeira às universidades. O problema consistiu no contexto político desse reconhecimento, período de ápice do autoritarismo militar (1964-1985). Ilustração que exemplifica perfeitamente o que está posto na obra de Teixeira, a distância entre o que é proclamado e o que consiste a realidade.

O período em que a referida lei foi promulgada, final da década de 1960, o país vivia um dos momentos mais repressores do Regime Militar, situação justificada devido aos atos de exceção implementados pelo governo, destacando-se o Ato Institucional nº 5 (AI-5), de 13 de dezembro de 1968.

Fávero (2000) salienta que durante a vigência do AI-5 “deveriam ser punidos severamente professores, funcionários e alunos cujas ações fossem consideradas subversivas” (p.185), mostrando que a repressão da ditadura esteve inserida nas instituições educacionais.

Em síntese, de acordo com as considerações de Vieira (1982), diversas instituições de ensino superior da época

[...] cresceram à luz da tutela estatal, sendo, portanto, extremamente difícil que pudessem concretizar anseios de autonomia que contrariassem os interesses do Estado. Parece evidente que os limites da autonomia universitária, sendo traçados pelo Estado, não iriam de encontro aos interesses de grupos detentores do poder político vigente, mostrando que **as instancias de saber** (representadas pelas universidades) **vivem conforme regras ditadas pelas instâncias do poder** (representadas pelo Estado). Ignorariam os reformadores o poder conferido pelo saber? (p. 80-81, grifos nossos)

Diante do exposto até aqui, verificamos que a Reforma Universitária, proposta em 1968, ignorou as questões relacionadas ao saber, que deveriam ser o objetivo principal de sua reforma, para assimilar conceitos empresariais, como produtividade, eficiência, eficácia e desconsiderar a relevância e a efetividade social.

Em suma, a análise da autonomia universitária, na história da educação brasileira, sobretudo, nas Reformas de 1931 e 1968, reforça a ideia de que essa instituição nunca gozou da autonomia necessária para decidir sobre seus próprios rumos. Parecendo, portanto, carecer

de uma Lei Maior para ser respeitada.

1.2.3 Constituição Federal de 1988 e seus desdobramentos

Diferentemente da Revolução de 1930 e do Governo Militar de 1964, os anos de 1980, período que, em parte, compreende a Nova República (1985-1990), foram considerados de intensa redemocratização da sociedade, refletindo também nas universidades. Essa redemocratização é explicada pelo fato de que o país se encontrava em transição de um regime ditatorial para um governo republicano, o qual teve a Constituição Federal de 1988 (CF/88) como um marco simbólico para esse processo de democratização. Conhecida também como Constituição Cidadã, sendo assim caracterizada por ser a constituição mais democrática que o país já teve e, também, por estar inserida no contexto de redemocratização pós - ditadura militar. A sua constituinte, processo legalmente instituído para se elaborar uma nova constituição, tinha a finalidade de substituir a constituição do regime militar (Constituição Federal de 1967 e Emenda Constitucional nº 1 de 1969), com viés ditatorial, por uma constituição democrática, focada nas liberdades individuais, nos direitos humanos, e em um governo democrático cujos representantes são eleitos pelo povo de forma direta.

Para isso, a construção da CF/88 durou por volta de dois anos (1987/1988), envolveu amplos debates, com grande participação popular, com diversos indivíduos e grupos sociais, tais como, metalúrgicos, mulheres, índios, trabalhadores rurais, professores, servidores públicos, advogados e diversos outros atores da sociedade (PRETTO, 2009).

A década de 1980 representou um marco legal, na questão da autonomia universitária, pois foi a primeira vez que esta foi prevista em uma constituição brasileira de forma explícita, fato que pode ser justificado em decorrência das diversas lutas envolvendo a comunidade acadêmica. Anteriormente, o conceito só foi disciplinado em leis ordinárias.

A CF/88, em seu art. 207, disciplina que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2007). Adicionalmente, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Portanto, além do seu ineditismo, pois foi a primeira vez que a autonomia universitária foi disciplinada em uma constituição brasileira, também é importante ressaltar que foi a única instituição desse gênero a receber autonomia de forma expressa na CF/88.

Devido à previsão contida no referido artigo constitucional, Trigueiro (2004) considera que, nesse período, houve reforma universitária, pois o artigo citado representou

mudanças profundas na estrutura universitária por meio do aparato jurídico-normativo, alterando a estrutura e os processos internos da universidade.

A autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, conferida pela Carta Magna, alterou consideravelmente as bases estruturais das universidades públicas e privadas, mediante a luta de diversos grupos sociais, destacando-se os representados pelas universidades federais.

Fávero (2000) salienta que “um projeto de reforma das universidades para surtir efeito teria de estar vinculado a um projeto de democratização da sociedade” (p. 188), e é justamente esse ambiente de redemocratização social que a universidade fez parte no período histórico de promulgação da CF/88, no ápice das discussões em torno dos anseios pela autonomia acadêmica, científica e administrativa da universidade. Ainda de acordo com a referida autora, vale destacar que a questão da autonomia, disciplinada na CF/88, não foi algo ocorrido por acaso, na verdade, foi fruto de muitas lutas da comunidade acadêmica no decorrer dos anos, sobretudo, a partir do final da década de 1970.

Em relação à previsão contida no art. 207 da CF/88, a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES, 2013) defende: (i) ao Estado compete financiar o ensino, a pesquisa e as atividades de extensão nas universidades públicas, destinando-lhes recursos orçamentários em montante não inferior a 12% do orçamento da União; (ii) a expansão da rede pública, dotando as instituições públicas de condições adequadas para garantir-lhes um padrão acadêmico elevado, sem transformá-las em ministradoras de cursos de segunda categoria; (iii) a universalidade e gratuidade do ensino; (iv) as propostas devem ser elaboradas de forma democrática e participativa; (v) a adoção de um padrão unitário de qualidade, como meta a ser alcançada (desfavorável ao padrão desigual instituídos nas ilhas de excelência); (vi) são reprováveis as iniciativas de organismos internacionais que concebem a educação como mercadoria e não como direito social, tentando implantar formas da gestão empresarial; (vii) a avaliação de caráter produtivista tende a ser um dos principais instrumentos para a implantação do modelo privatista e empresarial ao qual governo e agências de fomento tentam submeter às Instituições de Educação Superior (IES).

Além dessas premissas, essa associação defendeu que, no ponto da autonomia financeira e patrimonial, a universidade deveria administrar de forma democrática e transparente seus recursos de dotações, próprios rendimentos, patrimônio, cooperações e convênios; além da possibilidade de celebrar contratos nos termos da lei; e elaborar seu próprio orçamento.

Já na questão da autonomia administrativa, a Andes asseverou que caberia a

universidade elaborar seus estatutos e regimentos, escolher seus dirigentes, dimensionar seu quadro de pessoal docente e técnico-administrativo, estabelecer a lotação de seu pessoal, como autorizar seus funcionários a participar de atividades científicas.

No ponto da autonomia didática, a associação defendeu que caberia somente às universidades fixar as diretrizes e os meios para o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão; criar, organizar, modificar e extinguir cursos de graduação, pós-graduação; definir os projetos político-pedagógicos e os currículos de seus cursos, observada a base comum nacional para os cursos de graduação; instituir critérios e normas de seleção, admissão, promoção e transferência de seus estudantes; conferir graus, diplomas, certificados e outros títulos acadêmicos.

Ainda na questão da autonomia universitária prevista no art. 207 da CF/88, Chauí (2001) salienta que a Andes a considera bastante genérica e que além da generalidade julga que

[...] a autoaplicabilidade do artigo 207, sem uma regulamentação jurídica cabível e necessária, corre o risco de esfacelar o sistema nacional de ensino superior, criando uma poeira de universidades ditas autônomas nas quais valerá o poder do mais forte. Não só isso. Julga a Andes que **a lei permite a confusão entre autonomia dos órgãos estatais** de administração direta e autonomia universitária, **o que reduziria as universidades à condição de autarquias**, portanto sem independência com relação ao poder executivo (grifos nossos, p. 203)

A preocupação da Andes com a questão da autonomia universitária ser confundida com a autonomia dos órgãos estatais, as ditas autarquias, mostra-se legítima, pois essa situação impossibilitaria uma maior independência das universidades com o Poder Executivo.

Portanto, torna-se justificável a preocupação da Andes, pois apesar de a Constituição definir que as universidades sejam autônomas, caso ela seja fundada como autarquia, por exemplo, parte de sua autonomia será limitada e “controlada” por órgãos do Poder Executivo federal.

Retornando aos itens em que tratamos da Reforma Universitária de 1931 e na de 1968, Chauí (2001) analisa que uma das bandeiras trazidas pelos sujeitos integrantes das universidades, nesses períodos autoritários, consistia na questão dessas instituições tomarem suas próprias decisões, independente da sanção do Presidente da República.

A eleição direta de reitores e diretores nas universidades foi uma das principais bandeiras da Andes conquistada após muitas lutas. Nesse sentido, Chauí (2001) discorre que no âmbito da gestão universitária, a Andes

[...] buscava não só garantir que a universidade pública fosse regida por suas próprias normas, democraticamente instituídas, mas visava, ainda, assegurar **critérios acadêmicos para a vida acadêmica e independência para definir a relação com a sociedade e com o Estado** (...) a autonomia possuía sentido sociopolítico e era vista como a marca própria de uma instituição social que possuía na sociedade seu princípio de ação e de regulação (p. 204)

Como visto, no sentido sociopolítico, a bandeira da autonomia esteve subdividida em diversas outras carências da universidade, uma delas, era a autonomia na sua própria gestão e, além disso, consistiu no fato de ela ser eleita e exercida de forma democrática, representando a decisão da maioria.

Contudo, apesar de a autonomia estar inserida no processo de democratização do governo brasileiro, como engajada na própria luta da comunidade acadêmica, notadamente, das universidades públicas, ponderamos, fundamentados em Durham (2003) no sentido de que a autonomia prevista na CF/88 privilegiou, principalmente, o sistema privado. A autora aponta que no período da promulgação da CF/88, as universidades privadas tiveram um aumento, significativo, de 20 para 64 universidades. E em contrapartida, o quantitativo de universidades públicas foi reduzido, levando a crer na possibilidade de que a autonomia constitucional viria a ser um incremento para o setor privado.

Ainda tendo como referência o contexto privatista, a regulamentação da CF/88 por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), trouxe questionamentos a respeito do real interesse que estava em jogo. A referida lei reestruturou a educação nacional, em seus diversos níveis e modalidades, como também revogou a primeira LDBEN (Lei nº 4.024/61) e a lei da Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5.540/68).

Bittar et al. (2009) apontam que a LDBEN vigente só foi aprovada após oito anos de intensos debates, em um ambiente de reconstrução democrática. Contudo,

[...] em vez de frear o processo expansionista privado e redefinir os rumos da educação superior, contribuiu para que acontecesse exatamente o contrário: ampliou e instituiu um sistema diversificado e diferenciado, por meio, sobretudo, dos mecanismos de acesso, da organização acadêmica e dos cursos ofertados (p. 12)

E dentro desse contexto dos privilégios concedidos às elites, aqui representados na figura do setor educacional privado, outro fato também nos causou espanto, após a análise da referida LDBEN, no que concerne à autonomia universitária, que foi a forma como o art. 207

da CF/88 foi regulamentado (ou limitado).

Para tanto, foram concedidos na LDBEN, no art. 53, os seguintes pontos às universidades no exercício de sua autonomia: (i) criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino; (ii) fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes; (iii) estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão; (iv) fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio; (v) elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes; (vi) conferir graus, diplomas e outros títulos; (vii) firmar contratos, acordos e convênios; (viii) aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais; (ix) administrar os rendimentos e deles dispor na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos; (x) receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas.

Na análise do referido artigo, podemos constatar que a autonomia universitária, disciplinada na LDBEN vigente, foi tratada com o enfoque maior na dimensão financeira, como também nos levou a crer que seu o pano de fundo consistiu nas privatizações, maior liberdade de mercado, competitividade e, sobretudo, em novas relações entre capital e trabalho.

Cunha (2003) observa que a autonomia universitária já era pequena na ditadura, mas, mesmo assim, foi sendo reduzida com a democracia. “A cada ano, mais e mais constrangimentos financeiros e administrativos foram sendo aplicados às universidades federais” (p. 01). Para o autor, a democracia ampliou a participação do capital privado, ocasionando, de certa forma, no abandono das instituições públicas e favorecendo as instituições privadas.

Quanto à perspectiva financeira, coadunamos com o entendimento de Oliveira (1985), no sentido de que

[...] na realidade, **se a universidade oficial não produz os recursos financeiros de que vive, também não os produz o governo, que apenas os arrecada do povo para a destinação prevista por lei.** As parcelas orçamentárias destinadas à universidade pertencem à universidade, a cuja disposição devem ser colocadas oportunamente sem nenhum favor (p. 194, grifos nossos)

Enquanto diversos atores, tais como governo, Andes, UNE, Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), discutem a questão da regulamentação da autonomia universitária, consideramos que boa parte dessa autonomia já foi regulamentada pela LDBEN (BRASIL, 1996) e, mais que isso, restringida. Por isso, questionamos, seria a previsão do artigo 207 da CF/88 autoaplicável, necessitaria de regulamentação, e, mais, a autonomia universitária poderia ser restringida pela LDBEN?

Apesar desses questionamentos levantados, convém ressaltar que o objetivo do nosso estudo não se concentra em dirimir possíveis dúvidas a respeito de a universidade ser ou não autônoma ou saber se de fato ela pode ou não ser regulamentada. Destacamos que o objetivo desta pesquisa é verificar a autonomia dos multicampi das novas IFES nos pontos pertinentes à regulação proposta pelo MEC, especificamente no que se refere à autonomia para criar cursos em todos os multicampi das novas IFES.

Por fim, ainda com base na CF/88 destacamos seu Art. 205 que define a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, preceito que tem se constituído como fundamentação na elaboração de políticas públicas no Brasil, e é nesse contexto que se insere o Plano Nacional de Educação – PNE, para dar cumprimento ao disposto na CF/88.

1.2.3.1. Concepção de autonomia nos Planos Nacionais de Educação - PNE

A CF/88, em seu art. 214¹⁷, disciplinou um plano de educação para todo Brasil. “A lei estabelecerá o plano nacional de educação [...] visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, e à integração das ações do poder público que conduzam à: I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade do ensino; IV – formação para o trabalho; V – promoção humanística”. Em alguma medida, os arts. 23, 24, 25, 29, 32, 34, 35, 205 ao 213 também sinalizam que o plano também estava previsto em diversos outros dispositivos da constituição federal vigente.

Dessa forma, criado como resposta a uma determinação na CF/88, reforçada pela última LDBEN, Lei 9.394/96, nos artigos 9º¹⁸ e 87¹⁹, o Plano Nacional de Educação – PNE estabeleceu 295 metas a serem atingidas no decorrer de dez anos, destacando-se para o nível

¹⁷ A Emenda Constitucional nº 59/2009 alterou a condição do PNE de disposição transitória da LDBEN/96 para exigência constitucional.

¹⁸ Art. 9º, I: “a União incumbir-se-á de elaborar o Plano Nacional de Educação (...)

¹⁹ Art. 87, §1: “A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos”.

superior metas para ampliação de oferta. Essa situação culminou na formulação de programas de expansão da educação superior, tais como Expandir e Reuni.

A partir da promulgação do PNE, ficou ainda mais latente a participação do Estado nas atividades da universidade, uma interferência que muitas vezes parece ultrapassar os limites estipulados pela CF/88 quanto à autonomia universitária. Essa situação apresenta uma relação híbrida, ora favorecendo a autonomia, por exemplo, com o aumento do aporte financeiro, ora a desfavorecendo com condicionalidades e interferências no poder decisório como condição para o repasse financeiro. Com isso, o Estado acaba por interferir nas atividades restritas à gestão universitária, tais como autorização de cursos, abertura de campi, número de vagas ofertadas, relação professor/estudante entre outros aspectos.

A fim de aprofundarmos sobre a autonomia nos planos em questão, dividimos este item em dois tópicos. O primeiro refere-se ao primeiro PNE (2001-2010), enquanto que o segundo aborda aquele definido para o período entre 2014-2024.

a) Plano Nacional de Educação - PNE (2001-2010)

O Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2010) foi estabelecido por meio da Lei nº 10.172, de 09/01/2001 (BRASIL, 2001), com a intenção de promover mudanças estruturais em todos os níveis e modalidades educacionais no país. O referido PNE se tornou um marco legal pelo fato de ter sido o primeiro plano educacional com amplitude nacional construído de forma democrática. Ele foi submetido à aprovação tanto na Câmara Federal quanto no Senado. Outro ponto de destaque se concentra no fato de ele ter sido constituído como uma política de Estado, resguardado pela duração de dez anos, pelo fato dele ir além de dois mandatos eleitorais²⁰, por exemplo.

O PNE (2001-2010) criou metas educacionais para todos os níveis de ensino, dentre as quais, destacamos as relacionadas à educação superior: (i) prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos²¹; (ii) Estabelecer uma política de expansão que diminua as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do País; (iii) assegurar efetiva autonomia didática, científica, administrativa e de gestão financeira para as universidades públicas; (iv) Estender, com base no sistema de avaliação, diferentes prerrogativas de autonomia às instituições não-

²⁰ Os mandatos eleitorais no Brasil para presidente, governador, deputado tem duração de 4 anos.

²¹ Conforme a Teoria de Trow, a taxa de matrícula líquida é determinada pelos estudantes de 18 a 24 anos, também considerada como a faixa etária ideal para esse nível de ensino.

universitárias públicas e privadas; (v) Estabelecer sistema de recredenciamento periódico das instituições e reconhecimento periódicos dos cursos superiores, apoiado no sistema nacional de avaliação. E no contexto da meta que prevê a expansão da educação superior, em 2005 é criada a Universidade Federal do ABC objetivando, também, que o acesso a educação superior pública se expanda na região do ABC paulista.

Mais adiante, em 2007, foi criado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com a finalidade de fazer cumprir as metas previstas no PNE (2001-2010), um meio para promover o colocar em prática o que previsto no Plano. Nesse ponto, Sousa Neto (2013) critica que as políticas desencadeadas no PDE geralmente:

[...] são motivadas na perspectiva do imediato, e não na perspectiva de um planejamento que assegurem a continuidade das políticas para longo prazo; foca na política de governo do momento sem a preocupação com o planejamento (p. 221)

Essas foram as características observadas referentes ao PDE, um plano com perfil mais para a política de governo, imediatista, com escassez de planejamento a longo prazo, longe de se tornar um “ajudador” para aplicação do PNE, como proclamavam seus idealizadores. Na realidade, parecia mais uma ação para marcar a gestão do ministro Haddad e não dar continuidade a uma ação formulada no governo anterior²².

Corroborando com a tese levantada, Dourado (2010) critica que

[...] o PDE não se define como uma estratégia para o cumprimento das metas do PNE. Ele não parte do diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e metas constitutivos do PNE, mas se compõe de **ações que não se articulam organicamente com este** (grifos nossos, p. 688)

Pesquisando a fundo o PDE, chegamos à conclusão de que ele não condisse com o anunciado pelo governo, porque de fato não pôde ser classificado como instrumento estratégico para o cumprimento das metas do PNE. Na realidade, caracterizou-se como meio para conduzir a política governamental da governo Lula e não se constituiu na materialização do PNE, conforme proclamado.

A situação encontrada no PDE não é um caso isolado nas políticas públicas brasileiras, na verdade, com base em Dourado (2010), “a ação governamental tem tido centralidade nas

²² O PNE (2001-2010) foi criado no último mandato de FHC (1999-2002), nesse sentido, conforme avaliou Sousa Neto (2013), “na história da educação brasileira, são raras as experiências de políticas focadas em um governo (sem perspectiva de estado) que tenha trazido resultados positivos à educação e consequentemente à sociedade (p. 221)”.

políticas educacionais, sobretudo as ações e os programas sem uma efetiva articulação com políticas mais amplas, que contem com a participação da sociedade” (p. 688). Nesse sentido, percebemos com a avaliação do PNE, que ele traduz bem esse movimento elencado pelo autor. Por um lado, o Plano se caracterizou como política de Estado, no entanto, na prática, não foi capaz de efetivar as políticas educacionais propostas no documento.

Sousa Neto (2013) também apontou que era necessário “proporcionar meios permanentes de discussão das questões educacionais numa perspectiva emancipadora e de autonomia”, fato proclamado no PNE, assim como a autonomia universitária na CF/88, mas ambos com diversos impasses quanto a real concretização.

No tocante à autonomia universitária, o PNE (2001-2010) define que as universidades se constituem, por meio da reflexão e da pesquisa, no mais importante instrumento de transmissão da experiência cultural e científica. “Nessas instituições apropria-se o patrimônio do saber humano que deve ser aplicado ao conhecimento e desenvolvimento do país e da sociedade brasileira. A universidade é [...] criadora de conhecimentos” (p. 35). Sendo assim, o direcionamento para um bom desempenho da pesquisa e criação de conhecimentos é a autonomia universitária, nas dimensões já previstas desde a Constituição Federal de 1988: didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial.

O PNE (2001-2010) destaca que a efetiva autonomia se constitui em medida necessária e urgente para que as universidades possam enfrentar “as rápidas transformações por que passa a sociedade brasileira e constituir um polo formulador de caminhos para o desenvolvimento humano em nosso país” (p. 35).

O plano ora em voga também estabeleceu que se deve assegurar as vagas no setor público para que nunca sejam inferiores a 40% do total. Situação também prevista no PNE vigente (2014-2024), devido a enorme distância existente entre as vagas do público em relação ao privado, conforme veremos mais a frente no gráfico 3.

Quanto a essa disparidade, o plano em comento fundamenta que existe a necessidade de expandir as universidades públicas com a finalidade de “atender à demanda crescente dos alunos, sobretudo os carentes, bem como ao desenvolvimento da pesquisa necessária ao País, que depende dessas instituições” (p. 35). Essa dependência registrada no referido Plano consiste no fato de que mais de 90% da pesquisa e da pós-graduação nacionais são realizadas nas universidades públicas, consoante ao papel reservado pela CF/88 a este tipo de instituição.

Dourado (2010) assevera que, por se configurar como um plano educacional para todo o país,

[...]o PNE sinalizou metas a serem efetivadas pelos diferentes entes federados e, desse modo, em função da lógica política adotada e da não regulamentação do regime de colaboração, como previsto na Constituição Federal de 1988, apresenta limites na sua efetivação e planejamento (p. 685)

A promulgação de planos, em grande parte das unidades da federação (estados e municípios), ainda não se estabeleceu, situação que deixou uma lacuna na organicidade do PNE e na sua efetivação enquanto política de Estado. Esse descumprimento pode ser entendido devido à obrigatoriedade para cumprir o previsto pelo PNE encontrar limitação no regime de colaboração disciplinado pela CF/88²³. Com isso, apesar de as responsabilidades já estarem definidas, ainda não há normas regulamentadas de forma suficiente, fazendo com que haja lacunas de articulação entre os entes federativos, resultando na descontinuidade das políticas educacionais²⁴.

Em síntese, com base na avaliação de Cury (2010), o PNE (2001-2010), sob a perspectiva da efetivação, igualmente como aconteceu com os planos anteriores, fracassou. Essa justificativa se encontra no fato de as metas não terem sido cumpridas na forma prevista, e, por conta disso, diversas metas foram disciplinadas no PNE (2014-2024). Assim questionamos, quantas décadas serão necessárias para cumprir as necessidades educacionais latentes do país? Lembrando que elas já foram previstas desde a CF/88, conforme visto no início desse item.

b) Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024)

O atual PNE, estabelecido por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), com periodicidade decenal, visando ao cumprimento do art. 214 da Carta Magna²⁵, foi composto por dez diretrizes, a saber:

I - erradicação do analfabetismo;

²³ Resumidamente, com base no art. 211, §§ 1º, 2º e 3º, da CF/88, cabe à União organizar o sistema federal de ensino, financiar as instituições de ensino federais e exercer, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, para garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios. Os municípios devem atuar prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil; enquanto que os estados e o Distrito Federal, prioritariamente nos ensinos fundamental e médio.

²⁴ O art. 13 do PNE vigente (2014-2024) estabelece que o poder público institua o Sistema Nacional de Educação, em lei específica, no prazo de dois anos.

²⁵ A exigência constitucional faz com que os planos plurianuais devem tomá-lo como referência. “O plano também passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação com previsão do percentual do PIB para o seu financiamento. Portanto, o PNE deve ser a base para a elaboração dos planos estaduais, distritais e municipais, que, ao serem aprovados em lei, devem prever recursos orçamentários para a sua execução” (Brasil, 2014, p. 5).

- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Quanto às 285 metas, estabelecidas no primeiro PNE (2001-2011), elas foram drasticamente reduzidas para apenas 20 metas. Situação que, obviamente, refletiu na redução para a educação superior, que antes eram 23 e hoje representam somente 4 metas, as quais foram distribuídas em quatro grandes grupos. O primeiro grupo, compõe o maior número de metas, com o total de 09, relaciona-se com a garantia do direito à educação básica com qualidade, integrado pela Meta 1, Meta 2, Meta 3, Meta 5, Meta 6, Meta 7, Meta 9, Meta 10 e Meta 11.

O segundo grupo aborda a questão das desigualdades na busca pela equidade educacional, representado apenas por duas metas, Metas 4 e 8, com o lema de que as políticas educacionais devem viabilizar a inclusão plena na educação básica obrigatória e gratuita.

Já o terceiro grupo disciplina a valorização dos profissionais da educação para que as demais metas sejam alcançadas. Composto por quatro metas, as de número 15 e 16 abordam a qualificação, enquanto que a 17 e 18 relacionam-se com as questões salariais.

O último grupo lida com a temática da educação superior, composto por apenas três delas, as de número 12, 13 e 14. Ele será mais detalhado pelo fato de contextualizar nosso objeto de pesquisa, principalmente a Meta 12, disciplinada na Lei nº 13.005 /2014 (Brasil, 2014) da seguinte forma:

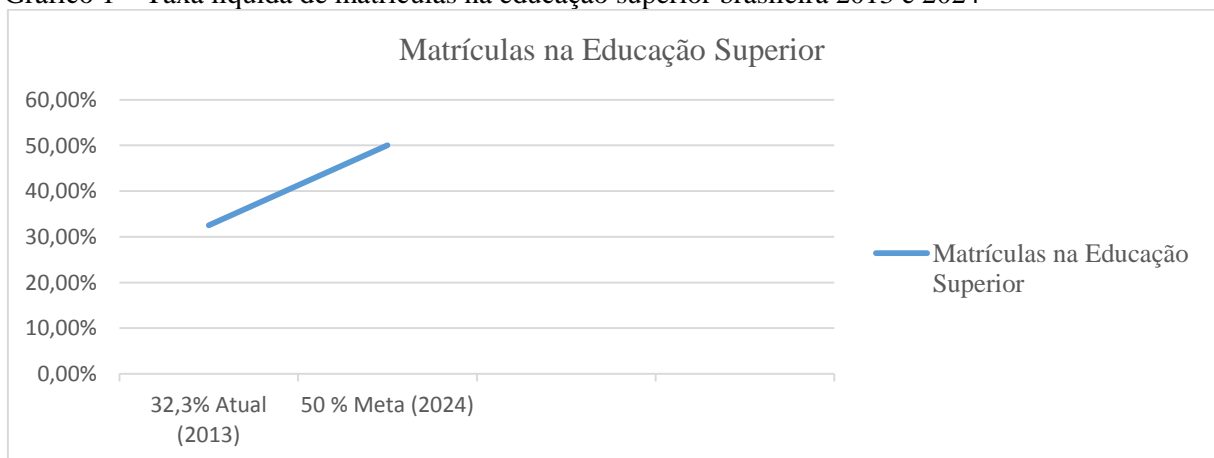
[...] Meta 12: elevar a taxa de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da

população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade de oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público (anexo)

A fim de atingir o desafio proposto, a lei em comento estabeleceu 21 ações estratégicas, dentre as quais destacamos as seguintes: (i) ampliar a oferta de vagas, por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do sistema Universidade Aberta do Brasil, uniformizando a expansão no território nacional; (ii) elevar a taxa de conclusão média dos cursos de graduação nas universidades públicas para 90% e ofertar pelo menos um terço das vagas no período noturno; (iii) expandir o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e do Programa Universidade para Todos (Prouni); (iv) reestruturar no prazo de 2 anos, os procedimentos na área de avaliação, regulação e supervisão, em relação aos processos de autorização e reconhecimento de cursos, como credenciamento e recredenciamento de instituições entre outros.

Dessas estratégias elencadas, tecemos críticas no sentido de, apesar de contribuir com o aumento da taxa de matrícula na educação superior, o Prouni e o FIES não possibilitam em nada a expansão na rede pública, pelo contrário, favorecem ainda mais a distância entre as matrículas nas instituições públicas e privadas. Outro ponto estratégico ausente, consiste em ações integradas, articulando o ensino médio com a educação superior, visto que o ensino médio é a etapa que antecede esse nível. Tanto o ensino médio quanto a educação superior foram tratadas de formas isoladas, sem essa articulação torna-se muito difícil atingir a Meta 12 plenamente.

Gráfico 1 – Taxa líquida de matrículas na educação superior brasileira 2013 e 2024

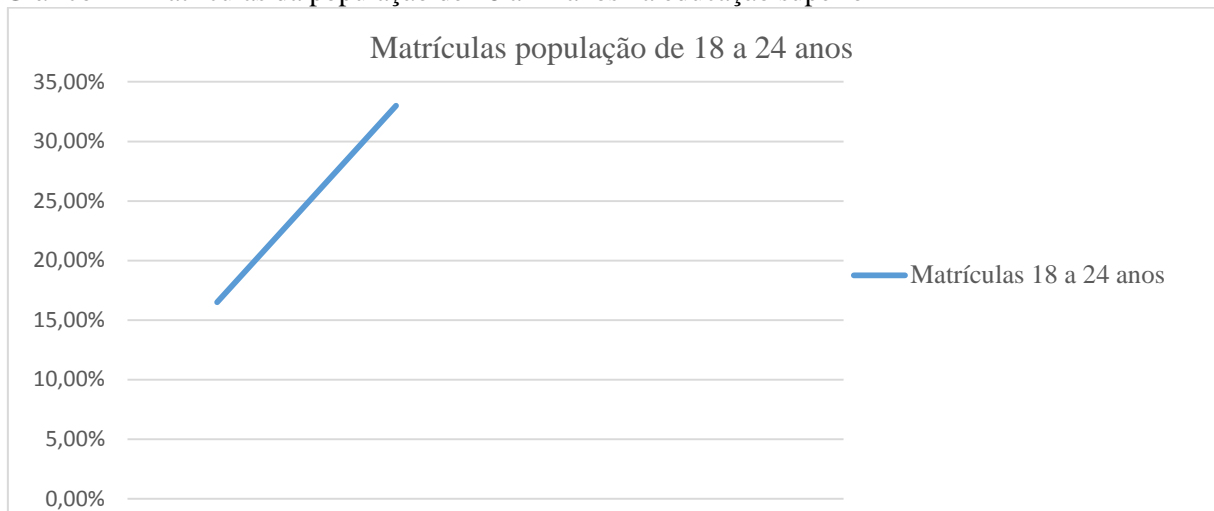


Fonte: IBGE/PNAD

Elaborado pela autora com base no Todos pela Educação

Por meio deste gráfico, é possível verificar a distância do atual índice de matrículas na educação superior, em relação à população de 18 a 24 anos, com 32,3%, dado do último Censo da Educação Superior (2013), tendo que alcançar 50% para atingir ao estipulado por esta meta.

Gráfico 2 – matrículas da população de 18 a 24 anos na educação superior



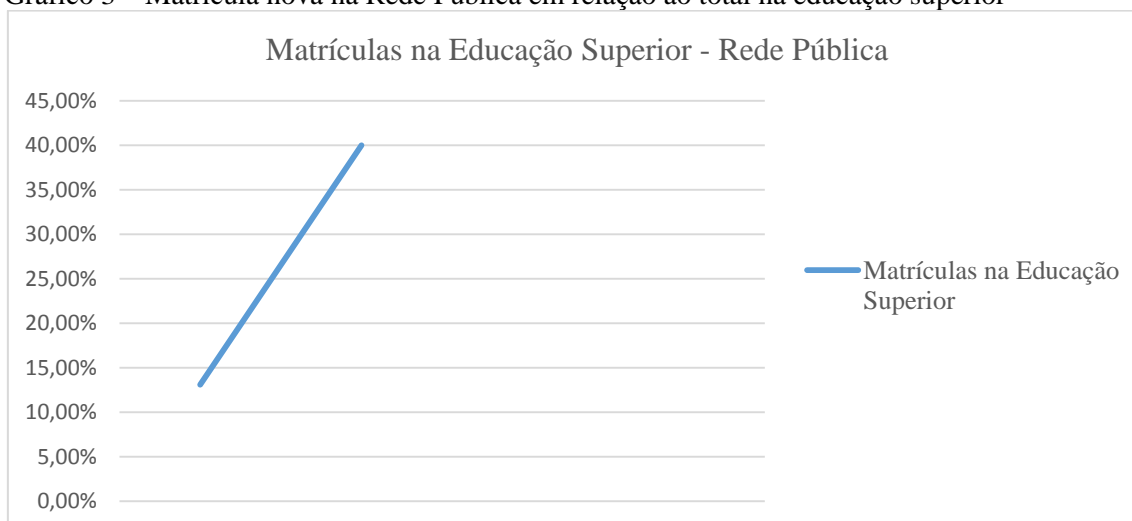
Fonte: IBGE/PNAD

Elaborado pela autora com base no Todos pela Educação

A segunda parte da Meta 12 preceitua o aumento da taxa líquida de matrícula da população de 18 a 24 anos para 33%. Destacamos que a primeira meta para a educação superior, registrada no PNE anterior (2001-2011), já tinha previsto essa questão de forma muito similar: “prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos” (p. 37).

Percebemos que durante 12 anos, considerando a data de publicação do primeiro PNE, em 2001, para 2013, dados do último Censo da Educação Superior, atingimos apenas 16,5% dos 30% previstos. Questionamos o fato de a meta atual ser aumentada para 33%, parecendo que propositalmente não quiseram repetir a meta anterior na íntegra.

Gráfico 3 – Matrícula nova na Rede Pública em relação ao total na educação superior



Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Superior

Elaborado pela autora com base no Todos pela Educação

O gráfico 3 sinaliza uma das metas mais desafiadoras deste PNE vigente, com o percentual de 13,1% (treze vírgula um por cento) das matrículas na rede pública precisa alcançar o patamar de 40% (quarenta por cento). Esse desafio se torna dificultoso a medida que os grupos privatistas pressionam por mais vagas no sistema privado, mediante Prouni e FIES, caracterizando a contradição dentro da Meta 12 do atual PNE.

Adiante, também incluída no grupo da educação superior, a Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014) estabelece para a Meta 13:

[...] elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo 35% (trinta e cinco por cento) doutores (anexo)

A meta em questão é composta por duas proposições. A primeira parte trata, de forma generalizada, da elevação da qualidade nesse nível de ensino, enquanto a segunda lida especificamente com ampliação da qualificação *stricto sensu* de seu corpo docente.

O Censo da Educação Superior de 2012, indicou que 75% dos professores da IES públicas já tinham a titulação de mestrado e doutorado, atingido a meta muito antes da promulgação da Lei nº 13.005/2014. Entretanto, as IES privadas têm aproximadamente 63% de docentes com essas duas titulações. Quanto ao título de doutorado, esta meta estabelece no mínimo 35%, e as instituições de educação superior públicas já atingem por volta de 50% (muito além do proposto), enquanto a rede privada ainda se encontra no patamar de 18%. Essa situação nos permite a seguinte reflexão: tendo em vista que as IES públicas já tinham atingido a titulação proposta na Meta 13, antes mesmo dela existir, parece, então, que o mais

acertado seria metas com percentuais distintos para o público e privado. Qual o real motivo para vincular as duas redes se as instituições públicas já haviam atingido, em alguns casos, além do exigido? Parece uma situação desenhada para camuflar as discrepâncias existentes entre o público e o privado.

Já a Meta 14 foi determinada da seguinte maneira: “elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores” (Lei nº 13.005/2014, anexo).

O Censo da Educação Superior constatou que, em 2002, o Brasil formou 24.000 (vinte e quatro mil) mestres, enquanto que em 2012 o quantitativo aumentou para 47.000 (quarenta e sete mil). A Meta 14 do atual PNE estabelece 60.000 (sessenta mil) matrículas no mestrado até 2024. Esse dado demonstra que, caso o país permaneça na mesma taxa de crescimento facilmente alcançará as 60 mil matrículas.

Já a meta para o doutorado apresenta um grau de dificuldade bem maior, visto que, em 2012, somente 14.000 (quatorze) mil estudantes se formaram com essa titulação. De acordo com a Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), para o alcance da meta citada será necessário o aumento das bolsas de estudo e a indução de cursos de doutorado em áreas estratégicas para o desenvolvimento do país.

Diante das metas analisadas, verificamos que os Planos Nacionais de Educação favoreceram, em alguns aspectos, a autonomia universitária, sobretudo, com o aumento de repasse financeiro. No entanto, diversas metas invadiram a liberdade das universidades nas demandas didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, conforme apresentado.

Contudo, não encerramos este debate, nos próximos capítulos continuaremos analisando, sob a perspectiva crítica, a autonomia universitária concedida a partir de CF/88 e desdobramentos, como, também, o contexto político em que essas novas IFES multicampi foram criadas.

CAPÍTULO 2 – AUTONOMIA E INTERIORIZAÇÃO DAS IFES NO CONTEXTO DA EXPANSÃO UNIVERSITÁRIA

Neste capítulo, abordamos o contexto no qual as novas universidades federais de estrutura multicampi foram criadas e como elas estão inseridas, tanto no âmbito das políticas públicas (Expandir e Reuni) quanto na gestão presencial do período em questão, durante os dois mandatos do presidente Lula (2003-2006/2007-2010) e o primeiro mandato da presidente Dilma Rousseff (2011-2014). Contudo, procuramos não nos deter somente em uma abordagem descritiva, mas estabelecer uma discussão na perspectiva crítica, focalizando, sobretudo, as contradições das referidas políticas em suas possíveis adequações à lógica dominante.

Ampliamos o debate já iniciado no capítulo 1, por isso, iniciamos a discussão para além da autonomia universitária, retratando as crises que circundam as universidades no mundo sob a perspectiva de Santos (2005). Posteriormente, entramos na seara das políticas de expansão da educação superior, sobretudo, o Programa Expandir, por meio do qual juntamente com o Programa Reuni foram geradas as novas universidades federais. E, finalmente, problematizamos o conceito de universidade multicampi, com base em Fialho (2005) e Lauxen (2006), e trouxemos a relação entre expansão, regulação e autonomia universitária.

2.1 A Universidade e suas crises no mundo contemporâneo

Para compreendermos o contexto no qual estão inseridas as novas universidades federais multicampi, torna-se necessário entender as crises pelas quais essas instituições estão suscetíveis, para tanto, tomaremos como base a teoria de Santos (2005)²⁶. O referido autor assevera que, para se compreender o contexto da universidade, como local de oferta de educação superior, no século XXI, torna-se importante o entendimento das crises que a universidade ainda enfrenta, em três dimensões, a *crise de hegemonia*, a *crise de legitimidade* e a *crise institucional*. No entanto, apesar de Santos (2005) não tratar diretamente da temática da autonomia universitária, entendemos que sua teoria contextualiza o debate que permeia nosso objeto.

²⁶ Apesar da obra de Santos (2005) retratar a universidade em uma amplitude mundial, sobretudo, na Europa, a tomaremos como base pelo fato de apresentar semelhanças com a situação brasileira.

De acordo com Santos (2005), a *crise de hegemonia* é decorrente da contradição existente, de um lado, pela necessidade de produção de cultura, conhecimentos científicos e humanísticos visando à formação das elites. De outro lado, pela “obrigação” de se produzir padrões de conhecimento menos elevados, com dimensões medianas, a fim de formar mão de obra para a manutenção da lógica do capital.

Contudo, não conseguindo atender às necessidades de desenvolvimento do mercado, este vai à procura, fora das universidades, de outros meios para suprir sua necessidade, assim, a crise de hegemonia decorre de algumas dicotomias, dentre as quais se destacam cultura erudita x cultura popular, educação x trabalho, teoria x prática, universidade x produtividade. Portanto, resumidamente, Santos (2005) considera que na incapacidade de a universidade desempenhar funções contraditórias acaba por levar

[...] o Estado e os agentes econômicos a procurar fora da universidade meios alternativos de atingir esses objetivos. Ao deixar de ser a única instituição no domínio do ensino superior e na produção da pesquisa, a universidade entrara numa crise de hegemonia (p. 9)

Ademais, destaca que a *crise de legitimidade* decorre do fato de a universidade não ser mais uma instituição consensual. A justificativa encontra-se em duas forças opostas: a) hierarquização dos saberes especializados mediante restrições do acesso e credenciação das competências; b) pelas exigências de democratização, na busca da garantia de oportunidades, para as classes populares.

E, por fim, a *crise institucional* resultaria da contradição entre o desejo pela autonomia universitária e a pressão para submetê-la aos elementos de eficácia e produtividade do empresariado. Santos (2003) assevera que essa crise teve maior propulsão no período do capitalismo desorganizado (final anos 70 até os dias de hoje). “O **valor que está em causa** na crise institucional **é a autonomia universitária** e os fatores que têm vindo a tornar cada vez mais problemática a sua afirmação são a crise do Estado-Providência e a desaceleração da produtividade industrial nos países centrais” (p. 214, grifos nossos). Assim, de acordo com o autor, a crise da autonomia universitária decorre de dois fatores interligados, os quais pertencem ao terceiro período do capitalismo, que são, a crise do Estado-Providência e a redução da produtividade industrial.

Por oportuno, cumpre destacar que a crise do Estado-Providência se manifesta por meio da deterioração das principais políticas sociais, do tripé habitação, saúde e educação, justificada pela crise financeira, que não é comprovada.

Dessa forma, Santos (2005) pondera que essas reestruturações, no orçamento das políticas sociais, provocam restrições nas funções da universidade, alimentando, com isso, o “discurso aparentemente contraditório que salienta simultaneamente a autonomia da universidade e a sua responsabilidade social” (p. 215).

Além disso, mas, interligado à situação apresentada no parágrafo anterior, tem-se o segundo fator da *crise institucional* da universidade com a desaceleração da produtividade industrial, que tem como consequência a convocação das universidades públicas, para uma participação mais efetiva, na luta por essa produtividade.

Apesar de Santos (2003, 2005) discorrer a respeito do contexto europeu, as situações apresentadas pelo autor também se assemelham ao caso das universidades públicas brasileiras. Por exemplo, a *crise institucional*, no caso brasileiro, pode ser caracterizada pelo sucateamento das IFES, no final do século XX e início do século XXI, provocado pela escassez de investimento nas políticas educacionais, sobretudo, na educação superior. Demonstra, com isso, um cenário carente de ações governamentais para a sobrevivência das universidades federais.

Dentre as justificativas para a crise institucional, instaurada nesse momento histórico, parece vir de Leher (1998)²⁷ a justificativa de que não é possível entender as reformas educacionais ocorridas no final do século XX e início do século XXI sem desvendar a matriz conceitual imposta pelo Banco Mundial (BM) nos países em desenvolvimento. Nesse sentido, o autor aponta que as políticas de educação superior nesse período, final anos 1990, sofreram imposições e influências de organismos internacionais, representados pelo acordo Ministério da Educação/United States Agency for International Development (MEC/USAID), pelo Consenso de Washington e políticas propostas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Mundial (BM), Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Na essência desses organismos multilaterais predominam políticas excludentes que instituem espaços, diferenciados, estimuladores da privatização da educação superior brasileira e, principalmente, subordinam este nível de ensino às demandas do mercado, acarretando a mercadorização educacional. Nesse sentido, ocasionou, de um lado, a expansão das matrículas nas instituições privadas e, de outro, a retração e sucateamento das IFES, pois essas últimas pareciam não ser interessantes para a reprodução do capital.

²⁷ Assim como o referido autor, Otranto (2006), Sousa (2013) e Vieira (2009) caminham juntos no entendimento da participação dos organismos internacionais na propagação de políticas neoliberais em países periféricos.

Além disso, Sousa (2011) observa que no referido período, no final dos anos de 1990 e início dos anos 2000,

[...] a universidade foi impelida a realizar um processo de reajustamento a fim de se adaptar as exigências de produção e reprodução do capital, passando a ser vista por diversos teóricos como fundamental para o desenvolvimento e reprodução das sociedades humanas, particularmente das elites/grupos de poder destas sociedades no mundo ocidental (p. 51)

Nesse processo de reajustamento, a universidade, como produtora e disseminadora de conhecimento, transformou-se em alvo de políticas sociais dos países centrais do capitalismo, para os periféricos, sobretudo, na América Latina.

Retomando o estudo realizado por Santos (2005) a respeito das crises que assolam a universidade, especificamente na institucional, verificamos que ela se encontra repleta de contradição. De um lado, por meio do desejo pela autonomia universitária e, de outro, pela pressão vigente para submeter à universidade “a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social” (p. 185), constituindo-se um campo de embates entre o espaço decisório da universidade e o controle exercido pelo Estado. Embates também percebidos no contexto das políticas sociais desenvolvidas durante o governo Lula, conforme será visto no próximo tópico.

2.2 Políticas de expansão e interiorização da IFES

Considerando os países da América Latina, o Brasil se encontra em uma posição desprivilegiada, quanto aos índices de acesso à educação superior, mesmo se levarmos em conta a esfera privada. De acordo com o PNE (2001 – 2010), instituído pela Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001), o percentual de matrícula, na educação superior no Brasil, em relação à população de 18 a 24 anos é de menos de 12%, ficando bem atrás de países como Argentina (40%) Chile (20,6%), Venezuela (26%) e Bolívia (20,6%). Por esse motivo, a questão do acesso à educação superior tornou-se uma pauta urgente.

O governo do presidente Lula, no primeiro e segundo mandato (2003-2006) e (2007-2010), foi marcado por programas que visavam à interiorização, expansão e a democratização do acesso à educação superior, tais como Programa Expandir, Programa Reuni e Prouni.

De acordo com Brito (2013), durante o governo Lula, foram implementadas ações consideradas como pequenas reformas na educação superior, mediante a promulgação de leis

e decretos entre outros, destacando-se as seguintes:

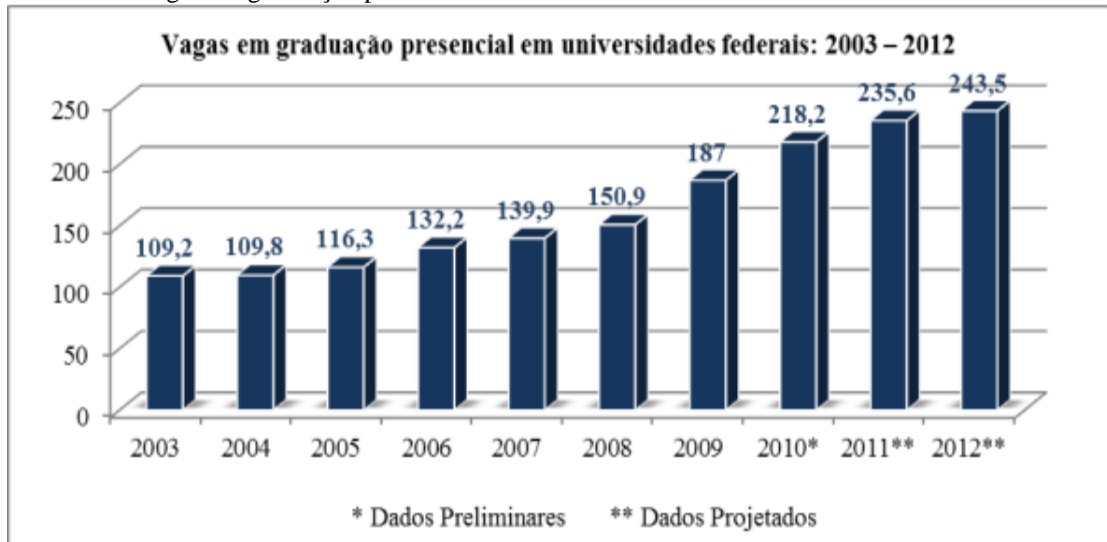
- a) Criação do Programa Expandir, no âmbito da Secretaria de Educação Superior do MEC, com o objetivo de expandir e interiorizar as universidades federais;
- b) Lei nº 10.861, de 14/04/2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes);
- c) Decreto Presidencial nº 5.205, de 14/09/2004, que normatizou as fundações de apoio privadas no interior das instituições federais de educação superior;
- d) Lei nº 10.973, de 02/12/2004, Lei de Inovação Tecnológica, definiu incentivos à inovação, à pesquisa científica e tecnológica, no ambiente do mercado produtivo, além de ocasionar uma efetiva aproximação entre o conhecimento e o setor privado;
- e) Lei nº 11.096, de 13/01/2005, que criou o Programa Universidade para Todos (Prouni) e definiu critérios, para a atuação de entidades beneficentes de assistência social na educação superior, representando o financiamento privado com verbas públicas, mediante incentivos e isenções;
- f) Decreto Presidencial nº 5.773, de 09/05/2006, que trata do papel do Estado quanto às funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino;
- g) Decreto nº 6.096, de 24/04/2007, que criou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni);
- h) Lei nº 11.892, de 29/12/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Conforme Nogueira (2008)²⁸, a intenção do presidente Lula desde o início de seu governo foi promover uma reforma na educação superior, para isso foram apresentadas três propostas pelo MEC, antes que o Projeto de Lei tramitasse no Congresso Nacional, com o objetivo de que a temática fosse amplamente discutida junto à sociedade civil. Em 2006, após a construção da terceira versão, o presidente encaminhou ao Legislativo o Projeto de Lei da Reforma Universitária (PL nº 402692/2006). No entanto, em razão dos embates acerca desse projeto, e devido à necessidade de aprovação pelas duas casas legislativas, Câmara e Senado Federal, o governo escolheu implementar essas ações por meio das pequenas reformas supracitadas.

²⁸Os seguintes temas compuseram o anteprojeto da Reforma da Educação Superior proposto no governo Lula e debatido junto à sociedade: (i) missão da educação superior, (ii) autonomia, (iii) financiamento, (iv) acesso e permanência, (v) estrutura e gestão, (vi) avaliação, (vii) conteúdos e programas.

De forma geral, as ações descritas foram cruciais para o desenvolvimento da política de expansão da educação superior, destacadas por meio do Reuni e do Expandir.

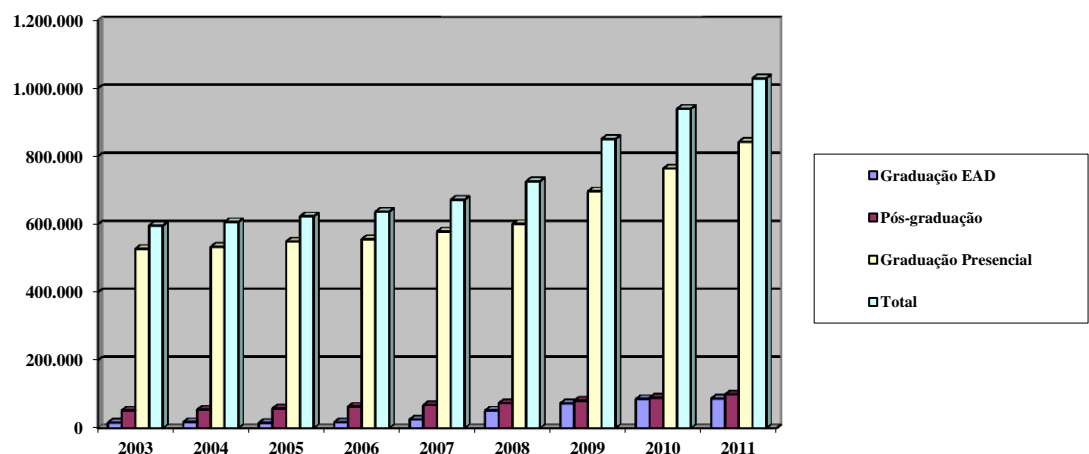
Gráfico 4 – Vagas em graduação presencial em universidades federais: 2003 – 2012



Fonte: INEP, 2013.

Nesse sentido, em decorrência da política de expansão da educação superior, na análise do gráfico 4, é possível perceber um aumento significativo na oferta de vagas presenciais nas universidades federais. Iniciando em 2003 com 109,2 mil vagas e já em 2012 com a previsão de 243,5 mil vagas, ou seja, um aumento superior a 123%.

Gráfico 5 – Matrículas nas universidades federais: 2003 - 2011



Fonte: Censo/INEP

Já o gráfico 5, apresenta o reflexo da expansão universitária, no período de 2003-2011,

por meio do quantitativo de matrículas, nas três modalidades de ensino ofertadas nas universidades federais, graduação a distância, graduação presencial e pós-graduação. As matrículas na modalidade à distância apresentaram um aumento superior a 520%, em decorrência, sobretudo, da criação da Universidade Aberta do Brasil – UAB no ano de 2006. Já as matrículas da graduação presencial tiveram um aumento aproximado de 60%, enquanto a pós-graduação *stricto sensu* ampliou suas matrículas em torno de 90%.

De todas essas ações que propulsionaram o aumento de vagas na educação superior, visando nosso objeto, detalharemos os programas Expandir (2003-2006)²⁹ e Reuni (2007-2012), os quais objetivavam atender algumas metas do Plano Nacional da Educação (PNE) (BRASIL, 2001), destacando-se, a) *prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos* e b) *estabelecer uma política de expansão que diminua as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do Brasil*. Essas metas destacadas do PNE, por sua vez, tinham como objetivo atender ao disposto na CF/88, art. 205, que define a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família. Para tanto, a fim de dar cumprimento às referidas metas do PNE, para educação superior, surgiu a necessidade de implementação de programas sociais que pudessem contribuir para o alcance dessas metas.

a) Programa de Expansão da Educação Superior Pública - Expandir (2003-2006)

O Programa Expandir foi uma política social criada pelo MEC, no âmbito da Secretaria de Educação Superior (SESu), que teve como objetivo expandir e interiorizar as universidades federais, pelo fato de elas estarem concentradas nas capitais e grandes centros. Esse incentivo viria por meio de dotação orçamentária, para a criação de novas universidades federais e de campi, principalmente, no interior do Brasil, norteado principalmente pelos seguintes princípios: (i) atendimento aos municípios populosos e com baixa receita per capita; (ii) oferta de atendimento em municípios com percentual elevado de extrema pobreza; e, também, (iii) oferta de educação superior federal por unidade federativa abaixo da média nacional.

A necessidade de interiorização das IFES, devido à forte demanda reprimida no interior, é explicada pelo fato de, como indica Sousa (2011), “a maioria das 43 IFES

²⁹ Apesar de delimitarmos o período de o Programa Expandir de 2003 a 2006, com base em Nascimento (2013) e Sousa (2011), não há consenso nos próprios relatórios oficiais, em alguns documentos aparece o fim em 2006 e em outros 2007.

existentes àquela altura encontravam-se sediadas e atuando apenas nas capitais” (p. 23). Dessa forma, o Programa Expandir inicia o processo de interiorização das IFES por meio de vários campi abertos, alguns novos e outros de instituições já existentes, em período anterior à política de expansão universitária.

Assim, conforme Nogueira (2008), a expansão da rede federal de ensino superior, uma das iniciativas mais destacáveis do governo Lula, teve bastante visibilidade devido à quantidade de IFES, criadas durante o período de vigência do Programa Expandir, principalmente por meio da interiorização de universidades federais.

Ao todo foram ou estão sendo criadas 15 universidades entre 2003 e 2007, assim distribuídas no período: implantação de 2 universidades estabelecidas em 2002; implantação de 10 universidades criadas entre 2004 e 2007; e 3 novas universidades em processo de criação. Concomitantemente, foram implantados e consolidados 64 campi (p.66)

Entre 2000 e 2002 foram criadas a Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) e a Universidade Federal do Tocantins (UFT), portanto, no final do segundo mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (1999-2002), entretanto, elas só foram implantadas no primeiro mandato do presidente Lula (2003-2006).

Durante os anos de 2004 a 2007 foram implantadas a Universidade Federal do ABC (universidade focalizada nesta pesquisa in loco), a Universidade Federal da Grande Dourados, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, a Universidade Federal do Pampa, a Universidade Federal Rural Semi-árido, a Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e do Mucuri, a Universidade Federal de Alfenas, a Universidade Federal Tecnológica do Paraná e Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre.

Nesse contexto de expansão universitária no qual surgiram as novas universidades federais multicampi elencadas, as quais nos propusemos pesquisar a respeito da autonomia para criar cursos.

Adiante, apresentamos os dados quanto à criação de universidades federais de 2000 até o ano de 2013, com um breve histórico de como elas foram originadas. Esses dados foram encontrados por meio de pesquisa realizada nas leis de criação e portal eletrônico de cada universidade federal, constituída de 2000 a 2013, conforme encontrado no cadastro do sistema e-MEC.

Quadro 1 – Universidades Federais criadas 2000 - 2013

Instituição	Ano
Universidade Federal do Tocantins – UFT	2000
Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF	2002
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG	2002
Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI	2002
Universidade Federal de São João Del-Rei – UFSJ	2002
Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA	2002
Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD	2005
Universidade Federal do ABC – UFABC	2005
Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL	2005
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB	2005
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM	2005
Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM	2005
Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA	2005
Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR	2005
Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre – UFCSPA	2008
Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA	2008
Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS	2009
Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA	2009
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB	2010
Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA	2010
Universidade Federal do Cariri – UFCA	2013
Universidade Federal do Oeste da Bahia – UFOB	2013
Universidade Federal do Sul da Bahia – UFESBA	2013
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA	2013

Fonte: Elaborado pela autora com base no cadastro do sistema e-MEC.

De acordo com dados apresentados no quadro 1, durante os anos de 2000 a 2013, foram criadas 23 universidades federais, no entanto, pesquisando o histórico de cada uma delas, descobrimos que, somente 9 desse total, realmente são instituições novas, isto é, menos de 34%, as quais são: Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Federal do ABC (UFABC), Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA), Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e Universidade Federal do Sul da Bahia (UFESBA).

A Universidade Federal do Tocantins (UFT) surgiu a partir da federalização da Universidade do Tocantins (Unitins) e diversos movimentos, sobretudo, dos discentes. Maia (2009) aponta que houve disputa de poder no referido processo. De uma mudança que parecia tranquila “foi sucedida de muita turbulência, tendo ocorrido de forma muito lenta, já que levou mais de três anos, iniciando-se no governo FHC, e consolidando-se no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva” (p. 1). A referida instituição apresenta duas peculiaridades, a primeira pelo fato de ter sido criada em um governo, FHC, e implementada em outra gestão, a do Lula. Já a segunda peculiaridade consiste no fato de ter sido transformada em universidade federal a partir de uma instituição já existente.

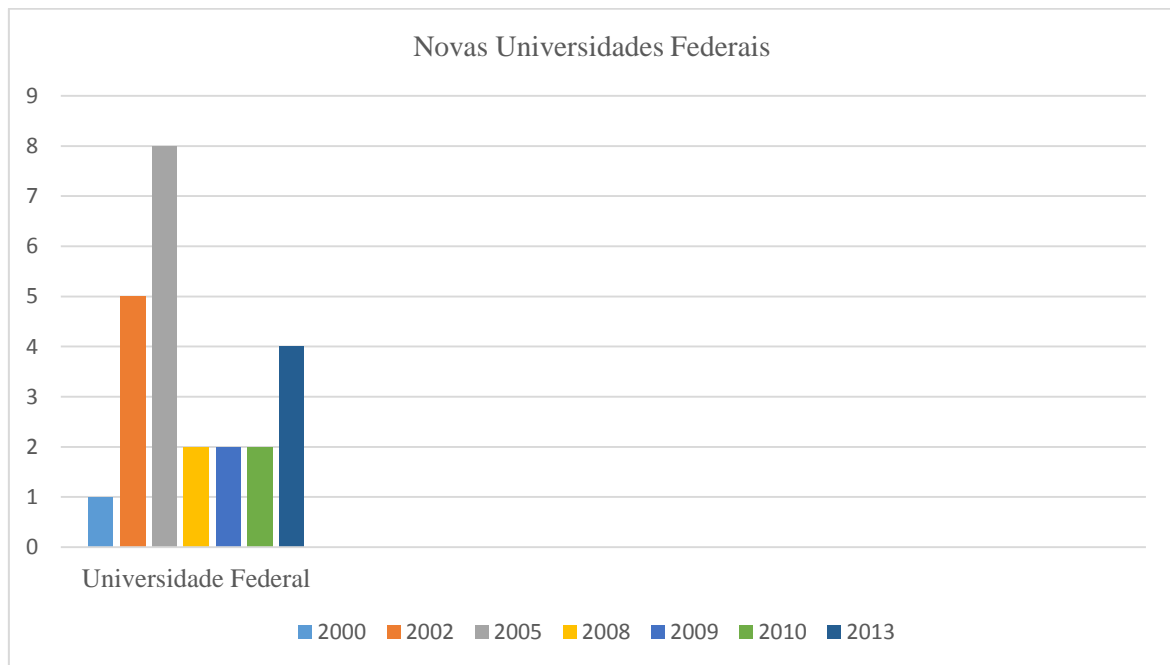
Nessa mesma situação, de universidade federal considerada nova tendo surgido a partir de instituição já existente, encontramos mais 8 universidades, durante o período de 2000 a 2013. Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ), Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

As instituições que geraram essas universidades foram criadas nas seguintes datas, UNIFEI em 1913, UFSJ em 1986, UFRA em 1951, UNIFAL em 1914, UFVJM em 1953 e UFERSA em 1967. Já a UTFPR foi criada inicialmente como CEFET e posteriormente transformada na primeira universidade federal tecnológica. Portanto, na verdade, são instituições de educação superior muito antigas, com exceção da UTFPR, que anteriormente a sua criação não ofertava curso superior, seu enfoque era na educação técnica.

Já a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA),

Universidade Federal do Cariri (UFCA), Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB) e Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) surgiram a partir do desmembramento de universidades federais já existentes. A UFCG surgiu do desmembramento da Universidade Federal da Paraíba (UFPB); a UFRB da Universidade Federal da Bahia (UFBA); a UFOPA da Universidade Federal do Pará (UFPA); a UFCA da Universidade Federal do Ceará (UFC); a UFOB também da UFBA; assim como a UNIFESSPA também da UFPA. Com essa análise, percebemos que os desmembramentos tanto da UFBA quanto da UFPA originaram mais de uma universidade.

Gráfico 6 – Novas universidades federais 2000 - 2013



Fonte: elaborado pela autora com base no cadastro do sistema e-MEC.

De acordo com os dados apresentados no gráfico 6, verificamos que o ano de 2005 apresentou o maior número de novas universidades federais, período também correspondente à vigência do programa Expandir (2003-2006) e final do primeiro mandato do presidente Lula (2003-2006).

Depois do ano de 2005, ainda na análise do referido gráfico, verificamos que o ano de 2002, seguido do ano de 2013, foram os anos que também se destacaram pela quantidade de novas universidades federais. Em 2002, último ano do segundo mandato de FHC (1999-2002), foram criadas 5 universidades federais. Já em 2013, penúltimo ano do primeiro mandato da presidente Dilma Rousseff (2011-2014) foram criadas 4 universidades federais. Em suma, um fato que nos chamou a atenção na análise do gráfico, foi o de que, no final de 3

ciclos de gestão de presidentes, houve um maior número de criação de universidades, parecendo indicar uma preocupação com divulgação de dados eleitorais.

b) Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni (2007-2012)

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni - foi instituído pelo Decreto nº 6.096/2007 (BRASIL, 2007), com início no segundo mandato do presidente Lula (2007-2010) e desfecho no segundo ano do primeiro mandato da presidente Dilma Rousseff (2011-2014). Esse programa surgiu com a finalidade de criar, conforme art. 1º, “condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”.

Vale ressaltar que a adesão era voluntária e para isso as universidades federais necessitariam elaborar um plano de reestruturação e, depois de aprovado pelo seu órgão superior, deveria passar para apreciação do MEC.

Conforme a legislação do Reuni, as propostas aprovadas pelo MEC originariam os valores para o recebimento das universidades da contrapartida financeira do Governo Federal, sempre condicionados ao cumprimento das metas estabelecidas.

Quadro 2 – Recursos orçamentários do programa de expansão 2005 – 2012

Ano	Custeio	Investimento	Total
2005	2.640.396	64.840.709	67.481.106
2006	52.279.785	331.778.298	384.058.083
2007	73.154.311	365.877.394	440.031.705
2008	177.551.293	759.881.047	937.432.341
2009	332.843.609	1.283.763.854	1.616.607.463
2010	535.092.380	1.210.613.309	1.745.705.690
2011	890.924.058	1.922.229.625	2.813.153.683
2012	1.041.007.761	950.818.403	1.991.826.164
Total Geral	3.105.493.594	6.890.802.640	9.996.296.234

Fonte: Secretaria da Educação Superior do Ministério da Educação

O Quadro 2 indica os recursos orçamentários recebidos pelas universidades federais, no âmbito dos programas de expansão universitária, Expandir e Reuni, classificados pelo ano de recebimento e divididos em custeio e investimento, com seus respectivos totais.

Analisando o referido quadro, percebemos que, no período compreendido entre 2009 e

2011, houve um aumento significativo dos recursos recebidos, correspondendo com a etapa final do Programa Reuni e também com o final do último mandato do presidente Lula.

Adicionalmente, Paula (2009) considera que, apesar de o Reuni ter estimulado a expansão e a interiorização das IFES, o programa é imposto como uma espécie de contrato de gestão, pelo fato de o repasse financeiro estar condicionado ao cumprimento das metas do programa.

Nesse direcionamento, Castro e Pereira (2014) ressaltam a relação de quase-mercado proporcionada mediante os programas de expansão universitária, sobretudo, o Reuni.

Ao adotar um modelo de organização fundamentado nesse paradigma, centrado na **eficiência e na eficácia dos serviços**, **mudou** a forma organizativa **das universidades**, que passaram a priorizar a **relação** de “**quase-mercado**” em detrimento de sua função social e da preocupação com a formação para a cidadania (p. 1, grifos nossos)

E mais, os referidos autores criticam que é possível verificar se as metas acordadas entre as universidades e o MEC foram cumpridas, no entanto, o que ainda não dá para dimensionar é o impacto do Reuni na qualidade da educação.

Já no que se refere à autonomia, de certa forma, ela tem sido limitada. Tanto por meio das contrapartidas impostas pelo órgão executor dos programas (MEC) quanto pelo órgão responsável pela liberação de verbas (MPOG).

Assim, o repasse orçamentário, condicionado ao cumprimento de exigências definidas em um ambiente externo, com restrita margem de decisão pela universidade, soa como controle da autonomia ou, até mesmo, como vimos no primeiro capítulo desta pesquisa, caracteriza-se como heteronomia.

Nesse direcionamento, Medeiros (2012) também considerou o Reuni como um programa que desrespeitou a autonomia da universidade devido às “metas globais estabelecidas e que foram assumidas nos planos de reestruturação e expansão das universidades federais” (p. 1). Além disso, também destacou o aprofundamento do referido programa no viés mercantilista característico do padrão ideológico neoliberal.

O Reuni, por exemplo, vem com uma roupagem de adesão voluntária, contudo, caso a universidade não faça essa adesão, ela fica sem receber o repasse orçamentário que tanto necessita para sua sobrevivência. Assim, questionamos, até que ponto a adesão é voluntária?

Os programas de expansão da educação superior, implementados no governo Lula, parecem fazer do repasse orçamentário um objeto de barganha para interferir e controlar o

ambiente universitário³⁰.

Por isso, fazemos outros questionamentos, o MEC e o MPOG estariam mais preparados sem a participação dos sujeitos da academia para a tomada de decisão de questões relacionadas à universidade? Seria autônoma uma instituição que precisasse acatar regras externas para receber repasse financeiro?

Assim, as questões apresentadas parecem conduzir para um entendimento de que as universidades federais hoje continuam com a autonomia limitada, em alguns pontos, de forma semelhante ao que ocorreu na Reforma Universitária de 1931 e de 1968, em pleno regime totalitário, como vimos no capítulo 1.

Contudo, é importante ponderar que, sobretudo, a partir do Regime Militar (1964-1985) a tendência foi favorecer as IES privadas, em detrimento das IES públicas, visto que essas últimas foram consideradas muito onerosas aos cofres públicos.

Dessa forma, do referido período até a gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) as universidades públicas sofreram uma espécie de sucateamento, decorrente da escassez de recursos, da falta de professores e servidores, restrição nos incentivos a pesquisa, entre outros fatores.

No entanto, a partir do governo Lula, a tendência foi aumentar o repasse de verbas públicas, para o revigoramento das universidades públicas, com o principal objetivo de expandi-la. Também houve um considerável crescimento no investimento à pesquisa, aumento das vagas de graduação e pós-graduação e contratação de professores e técnicos administrativos por meio de concurso público³¹.

Entretanto, apesar de considerarmos os avanços conquistados pelas IFES, questionamos a forma como se deu o aumento de repasses, principalmente, nas condições impostas de forma verticalizada, com características antidemocráticas.

Percebemos contradições nos Programas Expandir e Reuni, pois ao mesmo tempo em que objetivam um acesso mais democrático nas IFES, por meio da expansão de vagas, por outro lado, caracterizam-se com o poder decisório antidemocrático, de cima para baixo (do Governo Federal para as IFES), sem possíveis adaptações ou decisões pelo sujeito envolvido na mudança, a universidade. Nesse sentido, Mancebo (2006) tece diversas críticas aos programas

³⁰ Linha de raciocínio também seguida por Paula (2009), que acredita que “apesar da adesão a esse programa ser voluntária, em um cenário de escassez de recursos qualquer adicional representa algo importante” (p.71)

³¹ Apesar de o governo Lula diferentemente do governo FHC ter aumentado o repasse orçamentário para as universidades federais, diversos teóricos continuam a apontar, assim como na gestão de FHC, a influência de organismos internacionais nas decisões referentes a educação no Brasil. Nesse sentido, Leher (2004, p. 870) destaca que “o governo de Lula da Silva, por esta envolto por uma aura de esquerda, pode dar nova forma à agenda neoliberal, tornando-a mais opaca e difícil de ser analisada e combatida.”

e ações implementados na gestão analisada:

[...] a abertura de mais de quatro dezenas de novos campi e **a criação de dez novas universidades federais, sem a necessária contrapartida da área econômica, configuram um quadro de expansão que enfoca unicamente o ensino e que traz consigo riscos de perdas irreparáveis na qualidade da formação**, pelo menos, se prevalecer a ideia de promover a expansão à custa de um incremento significativo na relação alunos/docente, alcançado por meio de aumento da dedicação docente à sala de aula, da alocação de maior aumento de alunos por turma (p. 65, grifos nossos).

O alerta exposto pela autora evidencia sua preocupação com os programas que contribuíram com a promoção da expansão da educação superior, especificamente o Reuni e o Expandir, que sem o aporte financeiro devido, ocasionaram um crescimento de oferta de vagas sem a garantia da qualidade necessária.

E é nesse contexto dos programas de expansão da educação superior, Expandir e Reuni, que se originam as novas universidades federais com estrutura multicampi.

2.3 As novas universidades federais e a estrutura multicampi (2003 – 2012)

Quando uma política ou uma ação governamental é criada, é interessante que a análise se inicie a partir da sua denominação, assim, dentro dessa perspectiva que iniciaremos reflexões a respeito da nomenclatura “novas universidades”.

Para tanto, diante do adjetivo “nova” torna-se interessante a análise histórica trazida por Leher (2007) dos diferentes momentos em que o governo utilizou a referida adjetivação. Dessa forma, o autor rememora as seguintes políticas para a educação superior, “Nova Universidade”, na Nova República (1985-1990), “Uma nova política para o ensino superior”, no governo Collor (1990-1992) e, a partir do governo Lula (2002-2010), o projeto das universidades novas. Devido a esse resgate histórico, o autor nos permite indagar se haveria semelhança da atual política das novas universidades com as propostas apresentadas no governo do presidente Sarney ou mesmo do presidente Collor.

Parece que os valores ideológicos, em parte, assemelham-se, pois, até mesmo, Leher (2007) acredita que a atual proposta se relaciona com a velha agenda da contrarreforma da educação superior. Fazendo-nos remeter ao contexto da Reforma de 1968 e aos anos 1990, cuja ideologia neoliberal permaneceu acentuada nas políticas para a educação superior (conforme visto no capítulo 1).

Afinal, em que consiste o projeto das novas universidades? Além de estarem inseridas

no conjunto de programas que visam à expansão das universidades federais, é importante destacar que elas apresentam os bacharelados interdisciplinares³² como um importante diferencial.

Léda (2007) critica que a ideia central da política das novas universidades, pois para a autora os bacharelados interdisciplinares (BIs), de forma ampla, propiciam formação acadêmica geral, “antecedendo a formação profissional da graduação e a formação científica ou artística da pós-graduação.” (p. 9)

No entanto, para o Governo Federal, as vantagens se encontram, sobretudo, justamente nesse ponto levantado por Léda, as quais de forma geral consistem: (i) em evitar uma escolha profissional de forma prematura, fato que ocorrerá somente no final do primeiro ciclo (após 3 anos de bacharelado), período caracterizado como formação geral; (ii) na ampliação dos conhecimentos gerais do estudante com a flexibilidade do currículo (diversas disciplinas optativas); (iii) na redução da evasão nesse nível de ensino.

Contudo, fazemos os seguintes questionamentos: a) como ocorre a inserção no mercado de trabalho do estudante que concluiu somente o ciclo básico do BI, com estudos gerais, sem se especializar em uma área de formação? b) O mercado está aberto para esse profissional nas mesmas condições proporcionadas pelos bacharelados tradicionais?

Na tentativa de responder a essas indagações, parece que o estudante que conclui o BI ainda no primeiro ciclo, estando habilitado somente na formação geral, terá mais dificuldade de se inserir no mercado profissional e não terá as mesmas condições salariais do bacharel com formação específica.

Ainda no contexto do bacharelado interdisciplinar, Siebiger (2013) percebeu influências da recente reforma da educação superior europeia, promovida pelo processo de Bolonha, na expansão da educação superior brasileira. Segundo o autor, essa reforma, em alguma medida, influenciou a reestruturação da educação superior brasileira e uma dessas semelhanças se encontra na proposta de formação mediante ciclos, estruturante muito semelhante com a proposta do BI.

Adicionalmente, além do BI, outro aspecto bastante peculiar nas novas universidades federais consiste na forma como elas são organizadas, em estrutura multicampi, característica prevista desde a lei de criação.

Esse formato organizacional pode ser explicado pelo fato de com o decorrer do tempo

³² De acordo com Borges, Souza e Azevedo (2011) a proposta dos bacharelados interdisciplinares foi apresentada pela primeira vez por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro no Projeto de Lei que instituiu a Universidade de Brasília em 1960.

as estruturas tradicionais costumam se tornar obsoletas devido à evolução das sociedades, acarretando em novos tipos de estruturas institucionais. E no caso das universidades não foi diferente, principalmente por esse movimento ter sido elaborado dentro da política de expansão da educação superior, como é sabido, a universidade que já é criada com diversos campi favorece o crescimento e a interiorização dessas instituições.

Conforme destacou Macedo (2005), as universidades foram com o desenvolvimento de tecnologias e necessidades regionais substituídas e organizadas de outra forma, portanto, diferente daquela lógica tradicional de se criar a sede e em momentos distintos os outros campi. Logo, é no novo contexto que entra a nova universidade federal organizada estruturalmente com diversos *campi* desde o seu nascimento.

Lauxen (2006) caracteriza esse fenômeno de multicampi nas novas universidades federais como “uma proposta que favorece a interiorização da Educação Superior, onde cada *campi* é sede da universidade e pólo importante na formação do conhecimento” (p. 237). Assim, o fenômeno universitário da multicampia no Brasil tem ocorrido devido à necessidade de alcance do nível superior às regiões anteriormente não abarcadas por esse tipo de educação ou, quando existente, atuante de forma deficitária. Com isso, esse tipo de estrutura parece contribuir com a democratização do acesso.

Diversas universidades federais foram criadas dentro da estrutura multicampi com o surgimento dos Programas Expandir e Reuni. Assim, a partir da criação dessas instituições vários campi também se estruturaram, dentro da região abarcada pela universidade, simultaneamente a sua constituição.

Nacif (2013) conceitua a multicampia de duas formas, vertical e horizontal. Com características verticais, as universidades estruturadas dessa maneira têm um campus sede, mais fortemente estruturado, posto que na forma horizontal, todos os campi possuem o mesmo grau de importância, sem hierarquia ou um poder decisório diferenciado.

Logo, em certa medida, parece estar no formato horizontal de universidade a fundamentação no sentido de conferir autonomia aos múltiplos campi, das novas universidades federais, criadas na estrutura multicampi. Esta nova estrutura parece eliminar as questões de restringir a autonomia somente para a sede, desconsiderando o campus fora de sede, como previsto no Decreto nº 5.773/06 (BRASIL, 2006).

Esse novo modelo de universidade parece se aproximar mais da forma horizontal, atribuindo a mesma importância para todos os campi, de forma orgânica, sem limitação de sede e campus fora de sede, forma predominante na constituição das universidades federais tradicionais.

Outro ponto destacável das novas IFES multicampi encontra-se no importante desenvolvimento econômico e social da região que recebe esse tipo de instituição, pois leva em conta as particularidades locais.

De acordo com a LDBEN – Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), as universidades têm como finalidade precípua ensino, pesquisa e extensão. E esses três elementos são grandes responsáveis pelo avanço tecnológico, refletindo de forma benéfica no espaço geográfico desses campi, pois contribuem diretamente na economia regional.

Para Bampi e Diel (2013), com o referido tripé (ensino, pesquisa e extensão), a universidade passa a atuar como um importante instrumento para a efetivação de políticas públicas e, também, no controle dos desequilíbrios regionais. Concordamos com esse posicionamento, pois acreditamos que a distribuição da universidade, por meio da interiorização de seus campi, favorece o desenvolvimento socioeconômico de regiões marginalizadas. Fialho (2005) resume que se torna “imperiosa a articulação da educação superior com a problemática dos desequilíbrios regionais” (p. 42).

Dessa forma, o campus comporta o centro de pesquisa e extensão, é o local físico onde estão os prédios acadêmicos, cujos objetivos são desenvolver pesquisas e aperfeiçoar técnicas, entre outros, para influenciar diretamente no desenvolvimento da região onde é inserido. No âmbito da perspectiva físico-territorial, Lauxen (2006) considera a multicampia como

[...] uma estrutura organizacional distribuída em vários espaços geográficos, sem estabelecimento de ordem de importância para qualquer um deles. Isso significa que tem **unidades com pólos de ação situados em contextos físico-territoriais diferentes e atende aos interesses das regiões em que atua** (p. 237, grifos nossos)

Com essa afirmação, o autor ressalta a importância estratégica de cada pólo dessa universidade, aqui também traduzido como campus, no contexto territorial à qual pertence. Entretanto, uma universidade multicampi não pode ser planejada somente para a abertura de mais campi, ela deve ter como objetivo o aprimoramento e encontrar respostas para as necessidades existentes no espaço em que ocupa (BAMPI e DIEL, 2013).

Outro ponto apresentado no que concerne à temática dos multicampi, trazido por Pinto (2008), consiste no fato de que os campi também contribuem para a redução das assimetrias regionais, pelo fato de que sua instalação oportuniza maior equidade entre as regiões.

Além disso, Fialho (2005) acrescenta que, no Brasil, um combinado de fatores, desenvolvimento de alguns núcleos urbanos, associados às oportunidades de trabalho,

juntamente com o acesso aos bens de cultura

[...] produziram efeitos por demais conhecidos: muitos brasis de desiguais regiões, etc. As diferenças, ou melhor, **as desigualdades Sul-Nordeste se traduzem também no interior de cada estado**. Essas variáveis alojam tendências que, historicamente, recusaram a equidade que poderia ter assegurado às pequenas cidades [...] condições outras para que fosse possível a fixação de uma comunidade tão especializada como a acadêmica (p. 55, grifos nossos)

Essas desigualdades existentes na visão macro nas diferentes regiões do Brasil também são vistas e acentuadas no âmbito do micro, dentro de cada ente federativo. Dessa forma, surge a necessidade de a universidade alcançar essas regiões que possuem elevados graus de desigualdades e que se distanciam cada vez mais dos grandes centros. A distância com os centros de pesquisas corroboram também com prejuízos como a falta de avanços socioeconômicos dessas regiões.

Por isso, em boa medida, parece vir dessas questões, apontadas por esses autores, a importância estratégica da autonomia dos diversos *campi* das novas universidades federais estruturadas no formato multicampi horizontal. Apesar de a autonomia ter sido bastante restringida, no âmbito da LDBEN/1996 (BRASIL, 1996) e do Decreto 5.773/2006 (BRASIL, 2006), como nas políticas de expansão universitária promovidas com base nas metas dos Planos Nacionais de Educação (2001-2010) e (2014 – 2024).

2.4 Relação entre expansão, autonomia universitária e regulação estatal

A comissão de especialistas que elaborou o relatório intitulado “Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012”, estudo encomendado pelo Governo Federal, apontou nas conclusões para a necessidade de um novo ciclo de expansão, processo que deve considerar três dimensões: a política, a pedagógica e a estrutural. Na dimensão política, prescreve-se que

[...] o desenvolvimento nacional e regional, o compromisso social, a democratização do acesso e a permanência sejam princípios norteadores. Ainda, **a garantia da autonomia universitária** e a valorização do patrimônio humano (p. 39, grifos nossos)

No entanto, analisando o relatório, percebemos que a palavra autonomia universitária surgiu somente duas vezes em todo o documento. Apesar do registro do termo, a palavra

apareceu de forma superficial, sem definição e muito menos sem sugestões de medidas para que de fato essa autonomia fosse garantida. Esse fato, mais uma vez, nos remeteu à obra de Anísio Teixeira (1962), nem sempre o que é proclamado é verificado na realidade. Mais que isso, proclamasse algo pela conveniência, sem a intenção de que de fato seja colocado em prática.

Conforme verificado nos itens que abordamos os programas Reuni e Expandir, a política de expansão universitária imposta pelo Governo Federal, de forma geral, acaba por interferir na autonomia das universidades. Essa situação é justificada pelo fato da formulação da política de expansão juntamente com os condicionantes dos referidos programas se estabelecerem de fora para dentro, de forma verticalizada.

Por outro lado, pelo fato de a educação ser um direito social, considerada bem público intangível, garantida pela Constituição Federal de 1988, o Estado tem o dever de assegurar educação para toda a população, conforme a seguinte previsão:

Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: V - proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Para tanto, a melhor forma para solucionar a questão da expansão e de se preservar a autonomia universitária parece vir do diálogo e da construção coletiva entre a universidade e o governo federal nas ações que envolverem os dois atores.

Outro conceito que consideramos bastante atrelado a expansão e autonomia universitária consiste na regulação. Devido a sua polissemia, adotamos o significado de regulação definido por Maroy e Dupriez (2000), que a define como “o conjunto de ações decididas e executadas por uma instância (governo, hierarquia de uma organização) para orientar as ações e as interações dos atores sobre os quais detém certa autoridade” (p.71).

No caso das universidades federais brasileiras, percebemos que a expansão favoreceu ainda mais a regulação realizada pelo Governo Federal nessas IFES, as quais sofreram ainda mais limitação da autonomia.

Medeiros (2012) caracteriza a forma como tem ocorrido a expansão das universidades federais no Brasil como nova regulação, a qual tem contribuído com a consolidação da lógica empresarial. “A universidade pública, como patrimônio social e cultural, sofre, em sua

existência histórica, as consequências da reestruturação da educação superior” (p. 38). Nesse sentido, percebemos que essas reestruturações promovidas nas IFES são reflexos das reconfigurações do próprio Estado.

Nesse contexto, verificamos que, no processo de reconfiguração do Governo Federal, esse promoveu a expansão das universidades federais brasileiras mediante o controle e o excesso de regulação dessas instituições, delimitando em quais espaços essas universidades poderiam exercer sua autonomia.

Essa regulação também foi promovida mediante os contratos de gestão, nos quais o Estado controlava essas instituições na supervisão do alcance das metas estabelecidas preliminarmente. Controle exercido, com enfoque nos resultados, como condicionante para o repasse financeiro.

No entanto, com base em Barroso (2006), também percebemos a complexidade de atores envolvidos no processo de regulação das IFES, o qual desmistifica a ideia do Ministério da Educação, representante do Governo Federal, como um macroator “que tudo decide e controla através de um processo racional, linear, hierarquizado e de sentido único” (p. 60). Assim, no sentido de aprofundar esse debate iniciado, analisaremos, no próximo capítulo, como tem sido a relação entre expansão, regulação e a autonomia na UFABC.

CAPÍTULO 3 – AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA NOS MULTICAMPI DAS NOVAS IFES: DESDOBRAMENTOS E PERSPECTIVAS

Neste último capítulo da dissertação, apresentaremos a análise dos dados das entrevistas semiestruturadas, realizadas com os gestores do MEC e da UFABC; os dados extraídos dos marcos regulatórios que disciplinam a temática da autonomia universitária: a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a LDBEN, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996); o Decreto nº 5.773/2006 (BRASIL, 2006); o Decreto nº 8.142/2013 (BRASIL, 2013), a Portaria MEC nº 40/2010 (BRASIL, 2010)³³; os documentos institucionais: lei de criação da UFABC, Lei nº 11.145/2005 (BRASIL, 2005), o PPI (2006) e o PDI (2013). E, no final, apresentamos uma proposta de Nota Técnica a fim de subsidiar o poder público na autorização de cursos nas novas universidades federais.

Para tanto, este capítulo se encontra organizado em cinco itens. O primeiro item trata da perspectiva de análise e interpretação dos dados, o segundo apresenta a UFABC, o terceiro analisa os documentos dessa universidade, o quarto traz a análise das entrevistas, enquanto o último item apresenta proposta de Nota Técnica. No entanto, apesar de estruturados em cinco itens, todos eles encontram-se inter-relacionados e fundamentos no referencial teórico desta dissertação.

3.1 Perspectivas de análise e interpretação de dados

Na busca pelos objetivos da pesquisa, foram realizadas análises dos documentos relacionados com a autonomia universitária, no que consiste a autorização de cursos, e dos trechos das entrevistas semiestruturadas, realizadas durante a pesquisa de campo, na Universidade Federal do ABC, em Santo André – SP, e no Ministério da Educação, em Brasília – DF.

As entrevistas realizadas foram gravadas, transcritas e, posteriormente, analisadas mediante a análise de conteúdo, na perspectiva da abordagem qualitativa, proposta por Franco (2008). Essa técnica é justificada no seguinte trecho

[...] o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado, e/ou

³³ Esses documentos que classificamos como marcos regulatórios serão abordados de forma sintetizada, tendo em vista que já foram contemplados nos capítulos anteriores.

simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para identificação do conteúdo, seja ele explícito e/ou latente. A análise e a interpretação dos conteúdos são passos (ou processos) a serem seguidos (p. 16)

Assim, conforme a autora, para se proceder a uma adequada análise de conteúdo, o contexto deve ser considerado como uma das principais questões, e como algo de suma importância para a garantia da relevância dos sentidos das mensagens constantes no material analisado. Além disso, esse tipo de análise tem como marco inicial a mensagem (por gesto, palavra, texto, discurso etc.), a qual se encontra articulada aos contextos de seus emissores.

Franco (2008) aponta que um aspecto que deve ser levado em conta é o de que “a análise de conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica. Uma informação puramente descritiva, não relacionada a outros atributos ou às características do emissor, é de pequeno valor” (p. 20). Essa citação ressalta a importância da escolha dos materiais que irão para análise, pois para conseguir analisar em profundidade, aproximar do objetivo da pesquisa, torna-se crucial a relevância da mensagem para a pesquisa. Nesse sentido, procuramos fazer uma análise de conteúdo acurada e atenta dos materiais constantes nas entrevistas, nos documentos e nas legislações, procurando ter um olhar relacionado ao contexto no qual essas mensagens foram coletadas.

Adicionalmente, a autora destaca que, para uma análise mais fidedigna e verdadeira, é importante que ela ocorra de forma organizada, fato que é facilitado não somente para a organização dos dados, mas também para a análise propriamente dita, como para a escolha de categorias de análise.

Definidas as unidades de análise chega o momento de definição das categorias. A categorização é uma operação classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos (p. 59)

Para tanto, criamos um quadro para análise de conteúdo, dividido em categorias, compostas por elementos, no qual analisamos os trechos de falas das entrevistas correspondentes com a temática de cada um deles relacionando-os com o referencial teórico.

Nesse contexto, outra questão que nos baseamos em Franco (2008), consistiu na definição de categorias de conteúdo *a posteriori*. Conforme a autora, elas emergirão dos materiais coletados e, com isso, “implicam ida e volta do material de análise à teoria e pressupõe a elaboração de várias versões do sistema categórico” (p. 61).

Com esse direcionamento, as categorias de conteúdo emergiram posteriormente à

realização das entrevistas, ancoradas no objetivo geral e nos objetivos específicos desta pesquisa. Essas categorias, após diversas versões, foram classificadas em três grupos distintos, denominando-se: “práticas inovadoras”, “autonomia universitária” e “regulação externa”, detalhadas no item de análise de entrevistas.

Quanto às categorias metodológicas, estas foram definidas *a priori*. Decidimos pela contradição e pela mediação, as quais, desde o início, subsidiaram o exame do objeto. A mediação nos possibilitou um olhar para além daquilo que estava declarado, enquanto a contradição nos permitiu ver as situações não condizentes com aquilo que estava posto. No entendimento de Cury (1989), “ignorar a contradição é querer retirar do real o movimento e, por isso, é recurso próprio das ideologias dominantes, que, não podendo retirá-la das relações sociais, econômicas, representam-na como imaginariamente superada” (p. 33).

As categorias metodológicas, mediação e contradição, justificadas pelo olhar crítico-dialético que procuramos imprimir neste estudo, foram articuladas com as categorias de conteúdo que emergiram dos dados coletados – “práticas inovadoras”, “autonomia universitária” e “regulação externa”. Acreditamos que a articulação dessas duas tipologias de categorias possibilitou uma análise menos fragmentada à pesquisa.

Kuenzer (1998) classifica as categorias em dois tipos, categorias metodológicas e categorias de conteúdo. As primeiras se relacionam com o método dialético, caracterizam-se em práxis, totalidade, contradição e mediação, e subsidiam a relação do pesquisador com o objeto, iluminando os procedimentos no desenvolver da pesquisa. Essas categorias possibilitam a investigação de todo objeto, em toda realidade.

Já o segundo tipo, categoria de conteúdo, é definido a partir dos objetivos do estudo. Essa categoria faz a mediação entre o universal e o concreto, a qual permite sua divisão em subcategorias, também conhecidas por elementos. Essa organização do conteúdo, mediante categorias e subcategorias, contribuiu para o alcance dos objetivos da pesquisa.

Após a definição das categorias, procedemos à triangulação das fontes. De acordo com Creswell (2010), a triangulação das fontes tem por objetivo verificar as evidências das fontes a fim de possibilitar justificativa coerente para os temas. Para esse autor, “se os temas forem estabelecidos baseados na convergência de várias fontes de dados ou perspectivas dos participantes, então pode-se dizer que esse processo está auxiliando a validação do estudo” (p. 226). Além disso, o cruzamento de dados se caracteriza como atributo básico da pesquisa qualitativa.

Nessa etapa, a técnica de triangulação das fontes foi utilizada por meio do cruzamento de trechos das entrevistas com os referenciais legais, juntamente com referencial

bibliográfico, apresentado nos capítulos 1 e 2 desta pesquisa. Destacamos que a técnica em comento colaborou com as interpretações das informações e possibilitou o desvelamento das situações que permeiam nosso objeto³⁴.

3.2 Instituição selecionada

A instituição escolhida para a pesquisa de campo foi a Universidade Federal do ABC (UFABC), pelas seguintes razões: (i) por ser uma instituição relativamente mais próxima de Brasília (cidade onde se localiza a UnB e, conseqüentemente, o Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional, no âmbito do qual se situa esta pesquisa); (ii) por pertencer à Região Sudeste, a mais povoada do Brasil, pelo tamanho de sua população, fato que estatisticamente possibilita uma amostra mais fidedigna; (iii) pertencer a uma área geográfica de fundamental importância econômica para o país; (iv) ofertar cursos de bacharelado interdisciplinar (BI)³⁵. Outro critério de escolha foi por ela ser uma universidade federal criada recentemente (em 2005), tendo em vista que boa parte das novas universidades criadas no governo Lula e de Dilma Rousseff foi originada de desmembramento de instituições já existentes.

A Universidade Federal do ABC foi criada pela Lei Federal nº 11.145/2005 (BRASIL, 2005), implantada em 2006, vinculada ao Ministério da Educação, constituída na forma de Fundação Pública, na cidade de Santo André, no Estado de São Paulo, com atuação multicampi na região do ABC Paulista (Santo André, São Bernardo do Campo e Mauá³⁶). O trecho da entrevista com um gestor da UFABC, ilustra bem a localização estratégica dessa universidade.

A Região do ABC é muito rica, ela tem um número enorme de indústrias, indústria em formação ligadas a todos os aspectos da indústria metalúrgica, química, **tem um pólo petroquímico** aqui na Região do ABC, muito grande e muito influente. Também estamos **perto do maior porto da América do Sul**, que é o de Santos. Também estamos **perto dos maiores centros de serviço**, que é a **Região da Grande São Paulo** e não havia aqui Universidade Federal ou Estadual. Havia uma carência muito grande de uma universidade desse porte (GESTOR 6 – informação verbal, grifos nossos)

³⁴ Essas situações desveladas serão detalhadas nas conclusões desta dissertação.

³⁵ O bacharelado interdisciplinar consiste em programa de nível de graduação, característico das novas universidades, organizado por grandes áreas do conhecimento, podendo ser nas áreas de Artes; Ciências da vida, Ciência e Tecnologia; Ciências Naturais e Matemáticas; Ciências Sociais, Humanidades e outros. Os diplomas se vinculam aos campos de saberes na forma de ênfase ou área de concentração.

³⁶ O Campus Mauá ainda não foi construído, encontra-se em processo de aquisição de terreno.

A figura abaixo apresenta o mapa da região do ABC e nos permite visualizar a posição estratégica na qual está localizada a Universidade Federal do ABC dentro dessa região, compreendendo a cidade de Santo André, São Bernardo do Campo e Mauá.



Figura 1 – Mapa geográfico da Região do ABC Paulista (Fonte: www.professor.ufabc.edu.br)

De acordo com o sistema e-MEC (2014), instituído pela Portaria MEC nº 40/2010 (BRASIL, 2010), a referida instituição possui 28 cursos de graduação distribuídos em sua área de abrangência e foi avaliada com Índice Geral de Curso (IGC)³⁷ conceito 5, a menção mais alta para este índice.

Quanto a sua estrutura acadêmica e administrativa, a UFABC está organizada em 03

³⁷ O IGC é um índice que compõe o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) que mede a qualidade das instituições de educação superior e é, também, um subsídio para a regulação pelo Estado deste nível de ensino. Ele é constituído pela média ponderada de conceitos de cursos da graduação e pós-graduação *stricto sensu* (BRASIL, 2008b).

Centros: (i) Ciências Naturais e Humanas (CCNH); (ii) Matemática, Computação e Cognição (CMCC); e (iii) Engenharia, Modelagem e Ciências Sociais Aplicadas (CECS).

Quadro 3 – Cursos de graduação da UFABC

Campus	Curso	Alunos matriculados	Vagas oferecidas na graduação
Santo André	Bacharelado em Ciência e Tecnologia (Matutino)	2.622	1.960 (anual)
	Bacharelado em Ciência e Tecnologia (Noturno)	2.888	
	Pós Bacharelado Interdisciplinar – BC&T (Matutino)	632	
	Pós Bacharelado Interdisciplinar – BC&T (Noturno)	1.536	
São Bernardo do Campo	Bacharelado em Ciência e Tecnologia (Matutino)	672	
	Bacharelado em Ciência e Tecnologia (Noturno)	674	
	Pós Bacharelado Interdisciplinar - BC&T (Matutino)	4	
	Pós Bacharelado Interdisciplinar - BC&T (Noturno)	11	
	Bacharelado em Ciências e Humanidades (Matutino)	653	
	Bacharelado em Ciências e Humanidades (Noturno)	634	
	Pós Bacharelado Interdisciplinar - BC&H (Diurno)	24	
	Pós Bacharelado Interdisciplinar - BC&H (Noturno)	56	
Total		10.406	

Fonte: www.ufabc.edu.br

O CCNH oferece formação para obtenção dos seguintes graus acadêmicos: a) bacharel e licenciado em Física, Química e Biologia; b) mestre em Física, Química e Biologia; c) doutor em Física, Química e Biologia. Enquanto isso, o CMCC oferece formação acadêmica voltada para os seguintes graus: a) bacharel e licenciado em matemática; b) mestre em matemática e computação; c) doutor em matemática e computação. Existe proposta no PPI da UFABC (2006) para que essa instituição crie no CMCC o Núcleo de Cognição, com o objetivo de integrar as atividades dos três centros. Por sua vez, o CECS atua no preparo e na orientação acadêmica para obtenção dos seguintes graus: a) bacharelado em engenharia, em todas as áreas ofertadas pela UFABC; b) mestrado em engenharia; c) doutorado em engenharia.

Além das áreas de formação que especificamos no detalhamento de cada centro, ressaltamos que o CMCC e o CCNH possibilitam a formação no bacharelado de Ciência e Tecnologia, enquanto que o CECS, apesar de ofertar disciplinas obrigatórias para os ciclos iniciais, concentra a formação em engenharia.

O PPI da UFABC (2006) define sua matriz curricular como interdisciplinar, composta por bacharelados interdisciplinares nas áreas de ciências, tecnologias e humanidades. O documento em questão considera que a revolução do progresso da ciência compreende a intercessão de várias áreas do conhecimento científico e tecnológico.

A universidade Federal do ABC não é forjada em nenhuma matriz preparada de antemão, mas define sua identidade a partir da reflexão própria de seus professores e alunos, livres de preconceitos e padrões que frequentemente impedem a busca de novos caminhos (p.7)

O trecho em epígrafe demonstra uma amostra da originalidade e da inovação trazidas pelas novas universidades federais, no caso específico da UFABC, que apresenta um modelo de BI diferenciado dos demais já existentes no mundo, de estrutura mais flexível que o prescrito na Declaração de Bolonha.

De acordo com o PDI da UFABC (2013), a universidade está localizada em região com, aproximadamente, 2,5 milhões de habitantes, com mais de 103.000 matrículas distribuídas em 30 instituições de educação superior, cuja UFABC oferta mais de 80% das vagas na educação superior pública.

Ainda conforme a mesma fonte, as IES do ABC Paulista estão divididas da seguinte maneira: 1% na rede Federal, 1% na rede Estadual, 20% na rede Municipal, 27% nas redes comunitária, confessional e filantrópica e 51% na rede particular.

Além disso, cumpre destacar que a região do ABC é ocupada por indústrias consideradas de ponta, intensivas em tecnologia, e também se destaca pelas dificuldades de ordem social e de organização do espaço urbano.

3.3 Análise dos marcos regulatórios e dos documentos institucionais

A análise documental baseou-se nos marcos legais que disciplinam a autonomia universitária e a regulação do sistema federal de educação; nos documentos institucionais da Universidade Federal do ABC e; nos documentos produzidos mediante as entrevistas (exposto no próximo item).

Para uma melhor compreensão da análise, dividimos os documentos com as legislações nacionais em um grupo, integrado pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (BRASIL, 1996), os Decretos 5.773/2006 (BRASIL, 2006), 8.142/2013 (BRASIL, 2013), a Portaria MEC nº 40/2010 (BRASIL, 2010) e a Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008). Enquanto que o segundo grupo foi composto pelos documentos institucionais, a lei de criação da UFABC, Lei nº 11.145/2005 (BRASIL, 2005), seu Projeto Pedagógico (2006) e Plano de Desenvolvimento Institucional (2013).

Destacamos que, apesar de sintetizarmos a análise de conteúdo neste capítulo 3, ela permeou todo o trabalho, sobretudo, os documentos nacionais, nos capítulos 1 e 2. Já a análise

dos documentos elaborados pela UFABC e o material produzido pelas entrevistas, integrou, principalmente, este último capítulo.

Quadro 4 – Legislações nacionais

Dispositivos legais	Ementa
CF/1988 (art. 207)	Conferiu autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial às universidades.
LDBEN/1996	Regulamentou o art. 207 da CF/1988 e limitou a autonomia para criar curso somente à sede das universidades.
Decreto nº 5773/2006	Regulamentou a LDBEN/1996 no ponto que trata da regulação da educação superior no sistema federal de ensino. Disciplinou que os campi fora de sede das instituições autônomas não tinham autonomia para criar cursos.
Decreto nº 8.142/2013	Alterou o Decreto 5.773/2006 e considerou a autorização de cursos dos campi fora de sede das instituições que detinham autonomia na sede e já tinham autorizado internamente a criação desses cursos.
Portaria nº 40/2007	Instituiu o Sistema e o Cadastro e-MEC. O primeiro, constitui-se em sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação. Enquanto que o segundo, consolida disposições, desse nível de ensino, sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições.
Lei nº 11.892/2008	Conferiu autonomia para criar cursos nos multicampi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, e também considerou que essa instituição teria status de universidade federal.

Fonte: elaborado pela autora

Conforme exposto nos primeiros capítulos desta pesquisa, a Constituição Federal de 1988, art. 207 (BRASIL, 1988), conferiu autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial às universidades, no entanto, a LDBEN de 1996 (BRASIL, 1996), seguida do Decreto nº 5.773/2006 (BRASIL, 2006), vieram no sentido de limitar essa autonomia às sedes das universidades.

A situação analisada, possibilitou-nos uma reflexão contida em nosso referencial teórico. Lauxen (2006) caracteriza esse fenômeno da multicampia nas novas universidades federais como “uma proposta que favorece a interiorização da Educação Superior, onde cada campi é sede da universidade e pólo importante na formação do conhecimento” (p. 237). Levando-nos ao entendimento de que o Decreto nº 5.773/2006 não se aplicaria a esse tipo de instituição³⁸.

Nesse direcionamento, a Lei nº 11.892/2008 criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com status de universidade federal, estrutura multicampi, e previsão de

³⁸ “Tem-se, portanto, que a interpretação de uma norma deve ser efetivada, olhando-se para dentro do sistema em que ela está posta e, ao mesmo tempo, buscando-se sua real finalidade no mundo jurídico” (COSTA, 2010, p. 20).

autonomia em toda sua região geográfica³⁹, corroborando, mais ainda, com o entendimento da não aplicação do Decreto 5.773/2006 nas novas IFES multicampi.

Quadro 5 – Documentos institucionais da UFABC

Dispositivos legais	Ementa
Lei nº 11.145/2005	Lei que criou a Universidade Federal do ABC na estrutura multicampi
PPI (2006)	Traz a retrospectiva dos seis primeiros anos de implantação da UFABC (2006-2012) e conceitua e detalha a estrutura curricular dos bacharelados interdisciplinares.
PDI (2013)	Determina o plano de desenvolvimento institucional da UFABC com duração decenal. Também retrata a essência da UFABC, sendo subdividido em três fundamentos: conceituais, estruturais e operacionais

Fonte: elaborado pela autora

O Projeto Pedagógico da UFABC (2006), inicialmente exposto no item em que apresentamos essa instituição, será mais detalhado neste tópico. O referido Projeto Pedagógico é integrado por trinta e cinco páginas, distribuídas em sete itens: (i) antecedentes conceituais; (ii) princípios ordenadores e identidade institucional; (iii) características da formação na UFABC; (iv) organização acadêmica; (v) graus universitários conferidos pela UFABC: descrição e requisitos; (vi) pós-graduação; (vii) unidades complementares.

O tópico que versou sobre os antecedentes conceituais se encontra subdividido em quatro partes: integração do conhecimento, novas dinâmicas do conhecimento tecnológico, integração da sociedade e a universidade no contexto nacional e regional.

A primeira parte retrata o enfoque educacional do decorrer do século XVIII ao século XXI. Inicialmente, os cursos estiveram com enfoque no ensino enciclopédico, posteriormente, verificou-se a impossibilidade de se saber tudo sobre tudo, o enfoque voltou-se para especialização. Contudo, no final do século XX, percebeu-se a necessidade de articulação dos saberes para atacar determinados problemas. A partir disso, a ciência voltou-se para a interdisciplinaridade e para visão sistêmica.

Acreditamos que a visão sistêmica e a abordagem interdisciplinar apontam na direção correta. Por isso, a Universidade Federal do ABC será dotada de uma estrutura maleável e aberta, sem Departamentos, permeável aos novos modos e ritmos de apropriação do conhecimento (PPI UFABC 2006, p. 3)

Baseada nessa premissa, a UFABC deixou de lado a divisão dos cursos por meio de departamentos e se organizou em centros desde a sua fundação, com um centro para cada bacharelado interdisciplinar. No entanto, não foi possível perceber se a substituição de

³⁹ Este assunto será aprofundado na NT exposta no último item deste capítulo juntamente com uma proposta de autorização de cursos para as novas universidades federais.

departamento para centro, de fato, teve alguma diferença para além da nomenclatura, pois esse não foi o foco da nossa pesquisa.

De forma sintética, o PPI da UFABC (2006) ressaltou que a Ciência durante o século XX ampliou a visão de mundo das pessoas, sobretudo, com as mudanças tecnológicas, tornando o conhecimento em fator crítico de independência.

Entretanto, **as reformas educacionais ocorridas ao longo do século XX ficaram aquém dos desafios e necessidades que ele próprio criou.** Daí a intensificação, neste alvorecer do novo século, da **busca de novos modelos educacionais** que preparem as pessoas para participar, seja como profissionais ou como cidadãos, das difíceis decisões que deverão conformar o futuro (grifos nossos, p.2)

Esse trecho do projeto pedagógico da UFABC, mais uma vez, justifica a adoção dessa universidade por bacharelados interdisciplinares e a troca de departamentos, muito comuns nas universidades tradicionais, por três grandes centros. Além das outras inovações inseridas na categoria práticas inovadoras na análise das entrevistas.

Os princípios ordenadores e a identidade institucional da UFABC, novamente citaram a necessidade de ela acompanhar as transformações da sociedade. “É necessário formular um sistema bem articulado e equilibrado de relações entre as demandas e as possibilidades”(p.7).

Esse entendimento declarado no referido PPI se encontra em consonância com Lauxen (2006), autor que integrou o referencial teórico, no sentido de que a universidade necessita se transformar de acordo com as mudanças ocorridas na sociedade. Dentro dessa perspectiva, destacamos os seguintes princípios da identidade institucional da UFABC:

- à alta qualificação dos integrantes da UFABC, particularmente os docentes, necessária para que a universidade alcance seus objetivos acadêmicos, deve ser agregado ao compromisso com a identidade institucional da mesma. A sinergia entre os cursos e programas de pesquisa e extensão será um vetor de promoção da interdisciplinaridade e do desenvolvimento do conhecimento;
- a UFABC envolve áreas de atuação multi- e interdisciplinares, com perspectiva de atuação integrada, em diversas áreas de conhecimento, com enfoque no desenvolvimento sustentável;
- diante das novas características interdisciplinares do desenvolvimento científico, do avanço vertiginoso do conhecimento e de suas aplicações, junto à necessidade da formação integral dos seus estudantes e de seus professores, a UFABC admite, na sua estrutura acadêmica, os setores de Humanidades e Ciências Sociais que melhor atendem às

aspirações pela plenitude de formação integral dos seus alunos e os objetivos de sua constituição acadêmica;

- a UFABC obedece aos princípios da indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão;
- a UFABC obedece aos princípios do ensino público e gratuito, sem discriminação de raça, religião, ou de qualquer outra natureza.

De forma geral, percebemos que esses princípios estiveram repletos de inovações pedagógicas, com enfoque tecnológico, sistêmico e interdisciplinar. Entretanto, também encontramos princípios básicos das universidades federais tradicionais, exemplificados nas duas últimas premissas supracitadas.

As características da formação na UFABC se pautam em uma aprendizagem que privilegia processos autônomos, gerados pela capacidade de selecionar esse conhecimento, reorganizá-lo e produzi-los autonomamente. A criatividade, capacidade de solucionar problemas, o estímulo à inovação, aplicados ao mercado de trabalho, foram as características encontradas no processo formativo dessa instituição.

Essa autonomia, conferida aos estudantes, relaciona-se com o orientado por Sampaio (1998), na primeira parte desta pesquisa, no sentido de ser imprescindível resguardar para o sujeito autônomo um espaço livre de decisão juntamente com as ferramentas necessárias para essa efetivação. Essa situação pode ser vivenciada na UFABC.

Quanto à estrutura curricular, ela se encontra dividida em duas etapas. Primeiramente, com o ciclo inicial de três anos, conferindo a diplomação em Bacharel em Ciência e Tecnologia. Posteriormente, caso o estudante tenha interesse em optar por uma área específica, ele dá continuidade aos estudos por meio do ciclo complementar, que tem duração de um ano para a licenciatura ou bacharelado específico (Física, Química, Matemática, Computação, Biologia). Caso o estudante deseje a formação em engenharia, após a finalização do ciclo básico, ele complementa por meio do ciclo profissional de duração de dois anos.

No primeiro ciclo, o estudante deverá cursar no mínimo 220 créditos, classificados em três grupos de disciplinas: disciplinas obrigatórias, disciplinas com opção limitada e disciplinas de livre escolha. As disciplinas obrigatórias são constituídas por 22 correspondentes a 129 créditos. Já aquelas com opção limitada integram um grupo pré-determinado, perfazendo 60 créditos. O Projeto Pedagógico recomenda que não se ultrapasse

75 créditos⁴⁰. Enquanto as disciplinas de livre escolha compõem no máximo 75 créditos, que ficam a critério do aluno para completar seu currículo. Portanto, esse é o desenho pedagógico dos cursos da UFABC.

No que se refere ao Plano de Desenvolvimento institucional (2006), este consiste em um documento longo, de 131 páginas, justificado pela sua complexidade e abrangência. Ele aborda o planejamento de toda a instituição, do período de 2013 a 2022, similarmente ao período decenal do PNE. Portanto, faz-se necessário que seja um plano extenso.

O planejamento da UFABC para os anos de 2013 a 2022 está estruturado em dez tópicos conceituais: (i) introdução; (ii) metodologia; (iii) desafios para o futuro; (iv) excelência acadêmica; (v) projeto pedagógico institucional; (vi) interação com a sociedade; (vii) gestão institucional para o desenvolvimento; (viii) universidade com tecnologia da informação e comunicação; (ix) metas de consolidação e expansão; (x) avaliação institucional; (xi) resumo técnico.

O referido PDI pontuou que a essência da UFABC é caracterizada por fundamentos conceituais, estruturais e operacionais. Os primeiros fundamentos são baseados na ética e no respeito; na excelência acadêmica; na interdisciplinaridade e na inclusão social. Já os fundamentos estruturais estão pautados nos bacharelados interdisciplinares (única opção de curso); na ausência de departamentos; no sistema quadrimestral; e nos recortes modernos e flexíveis dos cursos (possibilitando ao aluno a construção do próprio currículo). Os fundamentos estruturais abarcam inovação acadêmica; contratação criteriosa; gestão democrática e participativa; responsabilidade ambiental.

Quanto às metas estipuladas no documento em questão, a UFABC acreditou vir das seguintes ações o direcionamento para o alcance de uma autonomia universitária mais ampliada: (i) maior flexibilidade na gestão dos recursos financeiros da universidade; (ii) menos burocracia para realizar compras e patentear invenções etc.; (iii) menos restrições para a captação de recursos externos; (iv) prestações de contas aos órgãos de controle (MEC, TCU, AGU, etc.) focando mais no resultado final e menos em aspectos procedurais; (v) maior flexibilidade na atração e gestão de recursos humanos

Relacionando com que expusemos a respeito da Andes (2013) no capítulo 1, as proposições i, ii, iv e v da universidade apresentam semelhanças com a proposta da Andes no sentido de preservar a autonomia conferida pelo art. 207 da CF/88. Entretanto, essa associação faz duras críticas, quanto à captação de recursos mediante empresas, devido ao

⁴⁰ Percebemos uma característica interessante no Projeto Pedagógico da UFABC, que consiste no predomínio de termos propositivos, repletos de sugestões, evitando-se o uso de determinações.

enfoque privatista e, também, para preservar o direcionamento das universidades, evitando-se, com isso, interesses contrários à educação pública na perspectiva de direito social.

No item que se refere ao balanço dos seis primeiros anos da instituição, registrou-se que os cursos da UFABC integraram a lista daqueles de maior procura no Sistema de Seleção Unificado (Sisu)⁴¹. A instituição também se destaca pelas premiações em concursos nacionais e internacionais por seus professores e estudantes. Outro índice interessante se encontra no fato de essa universidade ter integrado o rol das 27 instituições que, de um total de 3.000, obtiveram nota máxima no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade)⁴²

Quanto à infraestrutura, o contingente de funcionários saltou de 38 técnicos-administrativos, 46 docentes, em 2006, para, 571 técnicos-administrativos, 500 docentes, em 2012.

Além disso, outro quantitativo, que também foi elevado, consiste no número de vagas ofertadas. Em comparação ao seu primeiro processo seletivo, em 2006, as vagas aumentaram em mais de 30%. A partir de 2012, o aumento foi contabilizado em mais de 1.900 vagas.

Esse aumento significativo do número de vagas, de técnicos-administrativos e de docentes tem relação direta com a ampliação de investimentos nas IFES pelo governo federal, principalmente, no período de 2009 a 2011, fruto dos programas de expansão universitária, conforme detalhado no capítulo 2.⁴³

Ainda na análise do PDI (2013), encontramos mais uma afirmação destacável, a qual foi apresentada com a seguinte proposição:

[..] para o seu futuro, espera-se que a UFABC – com seu modelo pedagógico de ensino interdisciplinar – possa influenciar as universidades brasileiras numa reforma no sistema de ensino superior do país com difusão de novas práticas e formas para a transmissão do conhecimento (p.12)

Apesar de ousada, a declaração supracitada tem se tornado uma realidade pelo fato de os bacharelados interdisciplinares estarem se multiplicando em diversas universidades, principalmente, públicas. Inclusive, mediante consultoria dos professores da UFABC.

O Bacharelado de Ciência e Tecnologia, chamado de BCT, é um curso em

⁴¹ De acordo com o portal do Ministério da educação, o Sisu consiste em um sistema informatizado administrado pelo Ministério da Educação onde as instituições de educação superior públicas oferecem vagas para os candidatos participantes do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem).

⁴² Conforme a Portaria nº 40/2010, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) integra o Sinaes e tem como objetivo aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação.

⁴³ O quadro 2, disposto no capítulo 2 desta pesquisa, expôs que do período de 2006 a 2012, o investimento nas universidades federais saltou de R\$ 331.778.298 para R\$ 950.818.403.

si, não necessita ir para a próxima etapa, esse é diferente. Agora já tem algumas universidades, principalmente federais, adotando esse modelo. **Nós já estamos prestando consultoria para outras instituições se instalarem** (GESTOR 6 – informação verbal, grifos nossos)

O ponto chave do Plano de Desenvolvimento Institucional da UFABC centra-se nesta afirmação:

[...] com o decorrer do tempo, a sociedade transforma-se, os conceitos acadêmicos, os desafios científicos e as demandas sociais mudam e, portanto, a universidade deve ter a flexibilidade necessária para acompanhar essas mudanças (p. 7)

Essa afirmação coaduna-se com a fundamentação utilizada desde o início da nossa pesquisa, confirmando-se agora no material da análise de conteúdo. O entendimento de que a sociedade evolui e, com isso, as universidades necessitam de transformação, entende-se aqui inovação, que também esteve bastante presente nas falas das entrevistas. Por isso, a necessidade de uma estrutura menos enrijecida (burocratizada) e que favoreça mais a pesquisa e a inovação, levando a universidade a caminhar, quem sabe, à frente das mudanças da sociedade.

A construção da autonomia implica o duplo movimento de se autorregular internamente – portanto, indicar e trilhar caminhos próprios ao abrigo da legislação vigente – e, ao mesmo tempo, desafiar as interdições impostas pelo tempo histórico (...) decorrência de intrincados processos sociais que se manifestam tanto nas decisões estratégicas como nas ações rotineiras (PDI UFABC, 2013, p.76)

Verificamos que o PDI previu autonomia interna/externa e também destacou a necessidade da autonomia na contribuição de práticas inovadoras. No entanto, também evidenciou os prejuízos advindos das práticas tradicionais, características inseridas desde as ações do cotidiano da universidade quanto nas decisões mais estratégicas.

Percebemos, de forma geral, que os documentos produzidos pela UFABC, de fato, representavam o dia-a-dia dessa instituição. Constatamos que os documentos tinham vida, no sentido de, o que se encontrava proclamado nesses materiais, na realidade, fazia parte da prática da universidade. Essa situação também foi confirmada pelas falas de seus professores-gestores, em total sintonia com o que prega o PPI e o PDI, conforme também identificado na análise das entrevistas.

Uma questão que nos chamou a atenção consiste na presença de estudos do Banco

Mundial⁴⁴ influenciando algumas metas do PDI da UFABC. As instruções do Banco Mundial, absorvidas por essa universidade, declaram que auxiliam na busca por uma universidade de excelência. Desse organismo multilateral percebemos as seguintes doutrinas: (i) novas formas de aprendizagem; e, alguma medida, (ii) currículo voltado para a empregabilidade; e, sobretudo, (iii) estímulo para a entrada de provedores privados.

Essa situação narrada, permite-nos resgatar, no referencial teórico, as crises às quais as universidades são acometidas, especificamente a crise institucional. Conforme indicou Santos (2005), a referida crise representa o embate entre a reivindicação pela autonomia universitária e a crise do Estado-Providência. Para os governos, de forma geral, são duas questões difíceis de se conciliar. Quando a crise do Estado-Providência é proclamada, as políticas sociais são as primeiras a serem cortadas, principalmente o tripé habitação, saúde e educação. Nesse momento, o sucateamento das universidades federais é justificado pela necessidade de ajuste fiscal, representado pelo corte orçamentário, como vivido na década de 1990 e, também, nos dias de hoje. Com isso, as universidades são incentivadas a procurar novas formas de financiamento, culminando na interferência das empresas. Assim como exaustivamente divulgado pelos organismos multilaterais.

Por outro lado, a universidade em comento pondera no sentido de que “ao captar recursos externos, em particular do setor produtivo, a universidade deve zelar por manter a governança desses recursos e evitar ter sua produção acadêmica dominada por demandas econômicas” (PDI UFABC, 2013, p. 26). Essa ponderação demonstra conhecimento dos elaboradores desse documento quanto aos prejuízos advindos da abertura para o capital privado.

3.4 Autonomia: ruge na universidade

Quadro 6 – Perfil sujeitos entrevistados

Instituição	Função	Tempo função	Natureza do trabalho	Formação acadêmica
MEC/ SERES	Coordenador Geral de Credenciamento	3 anos e meio	Coordenar a análise processual de autorização de cursos, como o credenciamento e recredenciamento	Bacharel em Direito pela UnB, mestrado em Relações Internacionais pela UnB.

⁴⁴ As populações dos países mais pobres estão sujeitos às decisões de organizações influentes, como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial, cujos quadros dirigentes não são eleitos e em que **o poder de voto decisório é proporcional à riqueza de cada país** (MCCOWAN, p.3). Essa situação demonstra um favorecimento dos países desenvolvidos, culminando na propagação do imperialismo exercido pelas grandes potências. Mais que isso, Fonseca (2001) observa que o Banco Mundial influencia as políticas educacionais de países da América Latina mediante empréstimos com condicionalidades consoantes “com as políticas econômicas, financeiras, sociais e ambientais acordadas entre o Banco e o mutuário” (p.1). Condicionalidades que de forma geral beneficiam as grandes potências econômicas.

	das Instituições de Educação Superior		de instituições de educação superior, credenciamento de campus fora de sede; assessorar o Diretor de Regulação da Educação Superior na articulação com conselhos profissionais e o Diretor de Política Regulatória na elaboração e proposição de atos normativos.	
MEC/ SESu	Diretor de Políticas e Programas de Graduação	2 anos	Gerir programas relacionados à educação superior tais como Prouni, SisU, Fies, PET, Proext, PEC-G, Bolsa Permanência, PNAES etc.	Graduação e mestrado em Letras pela UFSC, doutorado em Inglês pela Universidade do Sul da Califórnia, pós-doutorado em Letras pela Universidade do Norte da Carolina.
UFABC/ Reitoria	Reitor	1 ano e meio	Coordenar, fiscalizar e superintender todas as atividades universitárias; representar a UFABC em todas as instâncias, inclusive judiciais; administrar as finanças da UFABC, exercer o poder disciplinar na jurisdição de toda UFABC, conferir graus e assinar diplomas, firmar convênios entre a UFABC e outras entidades, instituir comissões especiais, de caráter permanente ou temporário, para o estudo de problemas específicos etc.	Graduação, mestrado e doutorado em Física pela Universidade de Würzburg, segundo mestrado em Física pela Universidade do Novo México e pós-doutorado pela USP.
UFABC/ CMCC	Diretor	2 anos	Administrar e representar o Centro; convocar e presidir as reuniões do Conselho do Centro; fiscalizar a execução das atividades acadêmicas de competência do Centro etc.	Graduação em Tecnologia em Processamento de Dados pela UEM, complementação em licenciatura, especialização em Análise de Sistemas e mestrado em Ciência da Computação pela Mackenzie e doutorado em Engenharia da Computação pelo ITA.
UFABC/ CCNH	Diretor	2 anos	Administrar e representar o Centro; convocar e presidir as reuniões do Conselho do Centro; fiscalizar a execução das atividades acadêmicas de competência do Centro etc.	Graduação, mestrado e doutorado em Física pela USP, pós-doutorado na Universidade de Exeter e USP.
UFABC/ CECS	Diretor	2 anos	Administrar e representar o Centro; convocar e presidir as reuniões do Conselho do Centro; fiscalizar a execução das atividades acadêmicas de competência do Centro etc.	Graduação, mestrado e doutorado em Física pela USP.

Fonte: elaborado pela autora.

Após o detalhamento dos sujeitos da pesquisa no quadro 6, estabeleceremos as seguintes nomenclaturas - GESTOR 1, GESTOR 2, GESTOR 3, GESTOR 4, GESTOR 5, GESTOR 6 -, de forma aleatória, a fim de que os entrevistados sejam preservados em suas falas e não possam ser identificados nos trechos extraídos das entrevistas.

As entrevistas foram realizadas com gestores de duas instituições, UFABC e MEC. Na

universidade, entrevistamos os três diretores de centro e o reitor, todos professores efetivos eleitos democraticamente para desempenharem a gestão da universidade. No MEC, escolhemos dois gestores, o coordenador-geral da Seres que gere os processos de autorização de cursos e credenciamento de instituições juntamente com o diretor da SESu que lida com os programas da educação superior, também com experiência como reitor de uma nova universidade multicampi. As análises dessas entrevistas realizadas foram baseadas no seguinte trecho de Bakhtin (1995):

[...] em todo enunciado, contanto que o examinemos com apuro, levando em conta as condições concretas da comunicação verbal, descobrimos as palavras do outro ocultas, ou semi-ocultas e com graus diferentes de alteridade. Dir-se-ia que um enunciado é sulcado pela ressonância longínqua e quase inaudível da alternância dos sujeitos falantes e pelos matizes ideológicos, pelas fronteiras extremamente tênues entre os enunciados e totalmente permeáveis à expressividade do autor (p. 318)

Como as entrevistas foram realizadas com sujeitos que desempenham funções diferentes, com exceção dos diretores de centro, elaboramos quatro roteiros diferenciados, mas com partes em comum.

Quanto às categorias de análise, conforme anunciado no início deste capítulo, elas emergiram das idas e vindas ao material coletado nas entrevistas relacionadas com os objetivos da pesquisa. Classificamos três grandes grupos de categorias: a) práticas inovadoras, b) autonomia universitária e c) regulação externa.

3.5 Práticas inovadoras construídas pela autonomia vivenciada pela UFABC

Na categoria que denominamos “práticas inovadoras”, encontramos nas falas dos sujeitos as especificidades que caracterizam as novas universidades federais, no caso, a UFABC, que foram: (i) ciclo quadrimestral, no final de quatro meses de período letivo tem uma pausa de uma ou duas semanas; (ii) entrada de alunos em maio, no segundo quadrimestre do ano; (iii) bacharelados interdisciplinares divididos em dois níveis, contudo, cada nível é um curso único com diplomação no final; (iv) ausência de departamento; (v) número elevado de alunos estrangeiros; (vi) estrutura multicampi.

(i) a proposta do ciclo quadrimestral coaduna-se com as premissas defendidas pela Andes (2013), abordadas no capítulo 1, com a orientação de a universidade poder estabelecer seu calendário acadêmico na intenção de preservar a autonomia conferida pela Constituição

Federal de 1988.

A primeira coisa que o aluno vê quando entra aqui é o nosso ciclo de calendário, nós temos um ciclo quadrimestral, com intervalo de uma ou duas semanas entre eles, e isso causa um descompasso, porque ele está acostumado com a família dele e etc.. [destacando aqui um calendário diferente do da família] porque, por exemplo, em julho nós não temos férias (...) esse descompasso de ritmo obriga a gente ser a nova comunidade. Ele acaba se descolando da sociedade global, mas aqui dentro tem muitas atividades⁴⁵ (GESTOR 6 – informação verbal)

O PDI da UFABC (2013) declara que a justificativa para a adoção de ciclo quadrimestral consiste no fato de esse período apresentar “maior dinâmica e variedade das disciplinas apresentadas ao aluno” (p.7). Contudo, apesar de não divulgado, pareceu-nos que esse calendário facilita a internacionalização da instituição pelo fato de coincidir com o calendário de universidades estrangeiras.

(ii) Conciliando-se com o ciclo de calendário quadrimestral, outra especificidade da UFABC consiste na entrada de alunos no mês de maio.

A entrada de alunos é em maio, no nosso segundo quadrimestre, então, no nosso segundo quadrimestre é quando recebemos os alunos, no meio de maio, por aí (GESTOR 6 – informação verbal)

O mês de maio nas universidades tradicionais, normalmente, representa o segundo ou terceiro mês do primeiro semestre do ano letivo. Entretanto, na UFABC, esse mês corresponde ao seu segundo quadrimestre, quando ocorre a entrada de alunos mediante o Sisu.

(iii) O bacharelado interdisciplinar da UFABC representa o primeiro desenvolvido nessa modalidade no território brasileiro. A primeira etapa consiste em um curso único, certificado nessa modalidade, conforme a seguinte declaração.

Nós temos dois níveis de cursos, temos os bacharelados interdisciplinares, Bacharelado em Ciência e Tecnologia que dura 9 quadrimestres ou 3 anos, pode durar mais ou menos, **depende do ritmo do aluno**. Depois temos os cursos pós bacharelados interdisciplinares, isso também é diferente das outras universidades (...) um curso de engenharia em uma universidade grande [referindo-se ao bacharelados interdisciplinares tradicionais] eles ofertam um curso básico para todos e depois cada um vai para sua engenharia. Aqui não, o Bacharelado de Ciência e Tecnologia [primeiro nível do bacharelado interdisciplinar], que a gente chama de BCT, é um curso em si (GESTOR 6 – informação verbal).

⁴⁵ As diversas atividades presentes na fala do Gestor 6 foram confirmadas in loco, encontramos por vários espaços da UFABC cartazes com horário das atividades extraclasse (cinema, esportes de diversas modalidades, dança, elaboração de foguetes, festas etc.).

Já a fala do GESTOR 5 esclarece outra especificidade da referida universidade, que consiste na escolha do curso em um segundo momento, de forma mais madura.

[...] **aqui eles entram pra UFABC, eles não entram para um curso específico.** Na UnB, por exemplo, os alunos prestavam o vestibular ou o PAS já pensando em determinado curso. Aqui não é assim, ele entra pra UFABC e aqui dentro ele faz a escolha do curso dele. Então, **ele tem um tempo de maturação, ele consegue recorrer primeiro a todas as áreas do conhecimento e ver melhor onde se encaixa** para depois fazer a escolha do curso (GESTOR 5 – informação verbal)

A flexibilidade proporcionada nas estruturas dos cursos da UFABC, nos Projetos Pedagógicos de seus cursos, e em seu PDI, confere uma autonomia interna diferenciada, em comparação com a estrutura curricular fechada das universidades tradicionais⁴⁶.

No entanto, conforme verificado no segundo capítulo, Siebiger (2013) advoga no sentido de que a implementação do bacharelado interdisciplinar está diretamente relacionada com as influências da recente reforma da educação superior europeia promovida pelo processo de Bolonha. Segundo o autor, essa reforma, em alguma medida, influenciou a reestruturação da educação superior brasileira e uma dessas semelhanças se encontra na proposta de formação mediante ciclos, estruturante muito semelhante com a proposta do BI.

A estrutura dos bacharelados interdisciplinares pode se relacionar, conforme visto no capítulo 1, com a meta 11 do PNE (2001-2011) devido à região a qual está inserida a UFABC, região do ABC Paulista.

Estabelecer, em nível nacional, **diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade** e diversidade nos programas de estudos oferecidos pelas diferentes instituições de educação superior, **de forma a melhor atender** às necessidades diferenciais de suas clientelas e **às peculiaridades das regiões nas quais se inserem** (grifos nossos)

A Região do ABC Paulista, conforme visto no início deste capítulo, é o principal polo industrial do país, de intensa produção de tecnologia de ponta, com extensa diversidade de indústrias, as quais parecem necessitar de engenheiros com formação multidisciplinar, coadunando-se com a metodologia proposta pela UFABC.

⁴⁶ Apesar da regra, encontramos exceções, como a Universidade de Brasília (UnB), que embora não seja considerada nova IFE, apresenta estrutura curricular mais flexível que as universidades tradicionais, a qual possibilita que parte das disciplinas seja escolhida pelo estudante individualmente, no entanto, o curso já é definido no vestibular.

já tem algumas universidades, principalmente federais, adotando esse modelo [bacharelado interdisciplinar da UFABC]. **Nós até já estamos prestando consultoria para outras instituições se instalarem** (GESTOR 6 – informação verbal)

Elemento piloto que vem se multiplicando por meio de seus professores, na condição de consultores, em outras instituições de educação superior, públicas e privadas, no entanto, encontram-se principalmente em universidades federais.

(iv) A ausência de departamentos é justificada devido à metodologia adotada pela UFABC, no formato interdisciplinar. Acreditam que a divisão das áreas do conhecimento prejudica o ensino.

[...] Nós acreditamos que as divisões do conhecimento restringem o ensino, a pesquisa e a gestão. As universidades tradicionais correspondem a uma visão do século XX, no século XIX vieram ao mundo. Aquilo é Física, aquilo é engenharia, isso é computação, isso é matemática. **Os problemas científicos e também os problemas da sociedade hoje não respondem a esse tipo de classificação, são todos intra e multidisciplinares, e a UFABC, por isso, também é multidisciplinar** (...) talvez esse seja o motivo por que não temos departamentos acadêmicos, não temos cursos de entradas tradicionais. A saída pode ser tradicional, mas a entrada sempre é interdisciplinar. Então essas especificidades do nosso modelo que são implementadas de uma forma consequente aqui na UFABC **para poder garantir ao aluno uma formação do século XXI** (GESTOR 3 – informação verbal)

Por diversas vezes, no decorrer da entrevista, o GESTOR 3 evidenciou a preocupação da UFABC em oferecer aos seus alunos uma formação do século XXI. Segundo ele, possibilitada, também, mediante a estrutura interdisciplinar. Ponto bastante ressaltado no PDI da referida instituição. “A Universidade Federal do ABC será dotada de uma estrutura maleável e aberta, sem departamentos, permeável aos novos modos e ritmos de apropriação do conhecimento” (PDI UFABC, 2013, p. 3)

A formação do século XXI, citada pelo Gestor 3, encontra-se conceituada no PDI da UFABC como uma formação sistêmica e interdisciplinar, para tanto, as áreas do conhecimento não estão separadas por departamentos, por isso, a proposta de agrupá-las em centros.

Essa fala também corrobora com o que colocamos no início desta pesquisa, com base em Lauxen (2006), no sentido de que as universidades evoluem juntamente com a sociedade. Essa evolução é caracterizada, em alguma medida, com a inovação nas instituições de educação superior, representada pelas práticas inovadoras nas novas IFES.

(v) Constatamos a presença de um número elevado de alunos estrangeiros conforme

explicitado no seguinte trecho da entrevista com o GESTOR 6:

[...] **temos muitos estrangeiros**, um número enorme de alunos do exterior, muitos da América Latina, da Europa, da Austrália, da Ásia, da América do Norte (...) (GESTOR 6 – informação verbal)

Percebemos que o calendário letivo diferenciado, com ciclo quadrimestral, favorece a vinda do aluno estrangeiro, pelo fato de se aproximar ou em alguns casos ser equivalente com o calendário do país de origem desse alunos.

O caráter universal da UFABC é a base para promover o intercâmbio de conhecimento através de constante interação do corpo docente com professores e cientistas no Brasil e no exterior, além do intercâmbio de estudantes com outras universidades brasileiras e do exterior (p.8)

Encontramos essa premissa dentro do projeto pedagógico da UFABC, que também parece favorecer o intercâmbio de alunos estrangeiros. Essa característica internacional da universidade também pôde ser vista na trajetória acadêmica de seus professores-gestores, todos estudaram em algum período da formação *stricto sensu* em universidade estrangeira. O atual reitor é alemão, com formação na Alemanha, Estados Unidos e Brasil (pós-doutorado na USP). Verificamos de forma explícita o direcionamento dessa universidade para a internacionalização da educação superior, tanto nas entrevistas quanto nos documentos institucionais.

(vi) O elemento estrutura multicampi foi dividido em dois subitens, alcances e impasses. De acordo com os entrevistados, a estrutura multicampi possui vantagens e desvantagens. As vantagens do multicampi são:

a) maior estabilidade, pois está estruturada em uma rede.

Consegue acessar outras regiões geográficas, que não sejam próximas, com muito mais eficiência do que ficar tudo concentrado em um único campus. **Você tem uma rede que tem condições de crescer e é menos frágil por ser uma rede** (...) nós temos dois campi funcionando, de Santo André e de São Bernardo, se acabar a força do campus Santo André, o campus de São Bernardo continua funcionando (GESTOR 6 – informação verbal)

b) melhor distribuição dos espaços, com possibilidade de especializar cada campus.

Com dois campi você tem **mais espaço** e também consegue ter uma certa **especialidade desses campi** (...) temos em São Bernardo o curso de Engenharia Aeroespacial, então lá vai estar o laboratório aeroespacial, os aviões. Então não precisa ter a mesma coisa aqui no campus de Santo André,

que aqui tem outro curso. Por exemplo, Engenharia de Energia, as grandes máquinas que eles tem, os geradores, estão aqui no Campus de Santo André e não estão no Campus de São Bernardo (GESTOR 6 – informação verbal)

Nas duas falas destacadas, o GESTOR 6 defendeu a especialização de cada campus como vantajosa, pois favorece uma melhor distribuição dos espaços e permite que a universidade trabalhe com uma diversidade maior de áreas.

A nossa biblioteca **aqui não precisa ter todos os livros de todos os cursos**, a biblioteca daqui tem os livros daqui e a biblioteca de lá tem os livros do curso de lá. Então, **a gente ganha em espaço, em geografia e em especialidade** que ajuda a montar (GESTOR 6 – informação verbal, grifos nossos)

Quanto às desvantagens, todos os gestores da UFABC foram unânimes com a questão dos descolamentos dos docentes entre os dois campi.

Os docentes estão instalados em um local, mas tem que ir a outro periodicamente, e essa periodicidade vai aumentando até que o curso fique instalado lá de uma vez. Essa fase de transição é um pouco complicada, porque envolve transporte, envolve datas, e a gente está em um centro urbano muito denso, então, tem problemas de trânsito, de tráfego. Então essas são as facetas que nós temos que enfrentar durante a transição (GESTOR 6 – informação verbal)

Nessa fala, o gestor 6 ilustra a questão dos docentes transitarem em dois campi, no caso, Santo André e São Bernardo. Conforme os gestores da UFABC, pelo fato da estrutura da universidade ainda não estar 100% concluída, existe a necessidade dos docentes lecionarem nos dois campi. Ressaltamos que essa situação foi indicada como temporária, contudo, não fomos informados em qual momento os professores seriam instalados de forma definitiva em um único campus.

Em síntese, constatamos que as práticas inovadoras das novas universidades federais apareceram das perguntas relacionadas com as especificidades dessas instituições e também com a importância da autonomia para seus multicampi. As respostas por unanimidade estiveram ligadas às inovações pedagógicas.

3.6 Autonomia universitária: aspectos que concorrem para sua construção na UFABC

Neste item, trabalhamos com questões mais ligadas ao nosso objetivo geral, que consiste em saber como a autonomia universitária é praticada nos multicampi da UFABC,

para tanto, definimos “autonomia universitária” como categoria de análise, a qual foi dividida nas seguintes subcategorias: (i) conceito autonomia universitária; (ii) autonomia interna e externa; (iii) facilitadores e inibidores autonomia. Para situar nosso objetivo geral, fizemos inicialmente a seguinte pergunta: “qual é a sua concepção de autonomia universitária?”

[...] a gente não pode ficar preso, engessado em padrões, que são rígidos e não podem ser alterados (...)a gente tem que estar muito sintonizado nas mudanças (...) e incorporar essas mudanças de pesquisa, ensino e extensão (...). Então, a autonomia universitária tá muito ligada a isso (GESTOR 6 – informação verbal)

Nessa fala, o gestor 6 confirma a fundamentação trazida no decorrer desta dissertação, também confirmada no PDI da UFABC, no sentido de que a universidade necessita ser um espaço diferenciado na estrutura do serviço público, a fim de que favoreça a inovação, as tecnologias e a pesquisa. A sociedade evolui ao passo que as inovações possibilitem novos caminhos.

O entendimento desse gestor da universidade, encontra-se alinhado com o ponto de vista dos demais entrevistados dessa instituição, no fato de que as amarras impostas pelo Estado interferem diretamente nas mudanças que poderiam ocorrer no âmbito da pesquisa e do ensino, no próprio sentido de ser da universidade. E não parou por aí, as críticas também emergiram quanto ao aspecto orçamentário, duramente criticado até mesmo pelos gestores do MEC, conforme veremos mais à frente. Ainda no gestor da UFABC,

[...] a autonomia sobe de nível quando a gente quer aplicar mudanças, alterando os cursos, alterando as disciplinas, alterando os procedimentos, **criando novos cursos, criando novas modalidades**, daí **a gente fica preso** a estrutura do funcionalismo público, na verdade, é uma grande estrutura que tem um prazo e funções, que não tem como fugir disso, a permissões, a recursos, **principalmente financeiros** (GESTOR 6 – informação verbal)

Retomando o referencial bibliográfico desta dissertação, Chauí (2001) indica que a forma como se constitui a Pessoa Jurídica (PJ) das universidades está diretamente relacionada com os limites de sua atuação. Apesar de a CF/88 ter conferido autonomia para as universidades, caso sua PJ seja instituída no formato de autarquia, instituição que depende de um órgão externo para atuar, essa autonomia poderia se enquadrar na heteronomia (CURY, 1991), conforme explicitado nesse trecho da entrevista com o GESTOR 6. Adicionalmente, ele faz o seguinte acréscimo:

[...] a autonomia universitária é uma questão esquizofrênica, ela tem dois

lados, de um lado **nós percebemos as mudanças e queremos alterar**, por outro nós **não conseguimos fazer isso** na velocidade em que elas acontecem, porque **a gente tá amarrado a outro lado** (...) tem uma ambivalência aí e a gente não quer andar no meio do caminho, a gente quer que a coisa aconteça (GESTOR 6 – informação verbal)

O gestor 6 evidenciou nessa fala as amarras direcionadas pelos órgãos externos à universidade, sobretudo, pelo Poder Executivo Federal, limitando a universidade na execução de inovações pedagógicas. Além disso, outro gestor da universidade foi bastante categórico ao afirmar que as universidades federais não tinham autonomia universitária, pelo fato da estrutura orçamentária impossibilitar autonomia de gestão dos recursos, diferente do proclamado na Constituição Federal de 1988.

[...] a minha concepção de autonomia universitária é aquela que a gente não tem (...) **o nosso grande problema é que a gente não tem de fato autonomia na gestão dos nossos recursos**, e isso inclui a contratação dos meios (...) se nós soubéssemos exatamente nosso orçamento poderíamos fazer um trabalho muito mais interessante, de médio e longo prazo. Hoje a gente só consegue fazer um planejamento de curto prazo. Então, todo o nosso planejamento é jogado fora. **Até esse momento nós não temos certeza do nosso orçamento para 2015, nós estamos em abril**. Então, veja, **qualquer planejamento, nesse sentido, foi por água abaixo** (GESTOR 5 – informação verbal)

A indignação desse entrevistado vem antes da autonomia orçamentária, concerne justamente no ponto em que a autonomia é concedida no art. 207 da CF/88 (BRASIL, 1988), “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de **gestão financeira e patrimonial** (...)” (BRASIL, 2007). No entanto, mais à frente, analisamos trechos das entrevistas com os gestores da UFABC e MEC que questionam o fato de a autonomia orçamentária não estar prevista na legislação, os quais exemplificam sérios problemas decorrentes dessa ausência de autonomia.

Enquanto o Gestor 2, do MEC, também foi categórico em dizer que as universidades federais não têm autonomia, em comparação com outros países.

[...] quando nós comparamos a autonomia universitária brasileira com a que se observa em outros países, nós percebemos que **nós não temos autonomia** (...) porque nós temos um conjunto de leis, por exemplo, a LDB estabelece todo um conjunto de amarras que interferem nesse art. 207⁴⁷, porque há um outro artigo que eu não sei qual é que diz que a educação deve ter uma legislação própria etc. e tal e essa legislação própria se tornou primeiro lugar **a LDB** e em segundo lugar **o PNE**, e as duas **tem questões muito específicas que interferem na autonomia** (GESTOR 2 – informação verbal)

⁴⁷ Nesse trecho o sujeito entrevistado se referiu ao art. 207 da CF/88 que previu autonomia universitária.

Para o Gestor 2, a justificativa de no Brasil não se ter autonomia universitária é devido à regulamentação preceituada pela LDBEN/1996 e pelo PNE, igualmente como expusemos no capítulo 2 desta pesquisa, corroborando com a tese levantada no início da dissertação. O fato mais interessante foi que essa colocação partiu do próprio governo federal, representado pelo seu gestor. Cunha (2003), que integra o nosso referencial teórico, analisou que a autonomia universitária já era pequena na ditadura, entretanto, foi reduzida ainda mais no período democrático. E um dos motivos parece estar nas restrições advindas das regulamentações da Constituição Federal de 1988.

Contudo, a fala do GESTOR 2 apresentou ambivalências, como se houvesse uma tomada de consciência de seu posicionamento, enquanto gestor do MEC. O gestor em comento continuou a entrevista com a seguinte colocação: “mas a autonomia brasileira está prevista no art. 207 da Constituição, que fala em autonomia didática, pedagógica e administrativa, de gestão financeira e de gestão patrimonial”. Ele flexibilizou a colocação anterior, quando disse que as universidades públicas não possuíam autonomia.

Mais uma vez, resgatamos nosso referencial bibliográfico para elucidar essas falas apresentadas. Teixeira (1962) nos possibilita clarificar essa questão levantada mediante a abordagem em que reflete a postura da lei e do governo à época da colonização no Brasil.

Na realidade, cada uma de nossas leis representava um plano ideal de perfeição (...) Leis perfeitas, formulações e definições ideais das instituições, e, como ponto entre a realidade, por vezes, mesquinha e abjeta, e essas definições ideais de lei, os atos oficiais declaratórios, revestidos de poder mágico de transfundir aquela realidade concreta em uma realidade oficial similar à prevista na lei (p.61)

Para o autor em questão, a lei e o governo não disciplinavam a realidade concreta, pelo contrário. A lei era algo mágico capaz de moldar a realidade das coisas. Nesse aspecto, apesar de o texto ser da década de 1960 e ter retratado o período de colonização, percebemos que o debate proposto ainda se faz muito atual e vem a calhar com a restrição de autonomia disciplinada na LDBEN 9.394/1996 e no Decreto 5.773/2006.

Ainda no aspecto restritivo, o GESTOR 3 analisou de forma semelhante a qual expusemos no início desta dissertação, no sentido de que a lei infraconstitucional, leia-se aqui LDBEN 9.394/96, restringiu, sobremaneira, a autonomia prevista no art. 207 da Constituição Federal de 1988.

Essa situação explicitada pelo GESTOR 3, nos remeter ao debate suscitado por Cury

(1991) no início do capítulo 1. Em diversas situações, percebemos que a autonomia universitária deu lugar (ou foi dado o lugar) à heteronomia. A condição de heterônomo é vista aqui com a regulamentação da CF/88 que restringiu à autonomia para criar cursos somente às sedes das universidades. Essa situação gerou mais uma necessidade de essa instituição depender do Governo Federal para se movimentar.

Por conseguinte, a pergunta se centrou em “como a autonomia é praticada na UFABC?”

Extraímos do seguinte trecho, declaração de autonomia interna na fala do gestor 3.

[...] da mesma forma que nós também tentamos usar autonomia, nós também damos autonomia. Não teria credibilidade lá no Ministério da Educação defender autonomia e aqui internamente definir tudo e centralizar tudo. Então, nós tentamos descentralizar o poder decisório da universidade, nós tentamos delegar competências, e criar espaços em que os professores e servidores da universidade possam fazer o seu trabalho como eles que são os melhores especialistas nas suas áreas julgam apropriado, sem uma excessiva interferência do poder central (...) **só quando damos autonomia internamente, nós temos credibilidade para também poder lutar pela a autonomia externa** (GESTOR 3 – informação verbal)

A declaração de autonomia interna também foi outro ponto unânime em todas as falas dos sujeitos da universidade, não somente na do reitor, mas principalmente nas falas de seus subordinados, no caso, os diretores de centro.

A autonomia também esteve muito presente no projeto pedagógico da universidade, sobretudo, na intenção da UFABC promover a autonomia do estudante por meio de suas escolhas até mesmo no que concerne a grade curricular. Como neste trecho extraído desse documento.

A transformação da aprendizagem em um processo autônomo e contínuo para os egressos dos cursos torna-se uma das grandes responsabilidades de todos os níveis educacionais e, principalmente, do ensino superior. Tal formação implica não apenas o domínio de tecnologias de informação e comunicação permitindo o acesso aos conhecimentos social e historicamente acumulados, mas também a capacidade de selecioná-los, segundo critérios de relevância, rigor e ética; de reorganizá-los e de produzi-los autonomamente (p.8, grifos nossos)

Como indicamos no início desse item, apesar de um entrevistado estar integrando o rol de gestores do MEC, ele já exerceu a função de reitor na fundação de uma nova universidade multicampi. Esse fato pode justificar seu posicionamento híbrido em toda a entrevista, ora figurando como gestor do governo federal, ora como sujeito da universidade. Para Bakhtin

(1995),

[...] na maior parte dos casos, é preciso supor, além disso, **um certo horizonte social definido e estabelecido que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos**, um horizonte contemporâneo da nossa literatura, da nossa ciência, da nossa moral do nosso direito (p. 92, grifos nossos)

Para o referido autor, por esse motivo, cada sujeito elabora suas reflexões e tem seu mundo interior baseado em um auditório social próprio, muito bem estabelecido por suas vivências.

A ambivalência caracterizada no posicionamento do referido gestor, que teve uma longa experiência em universidade federal e atualmente integra a gestão do Ministério da Educação, também nos fez remeter à Teixeira (1962). O citado autor fundamentou todos os capítulos desta dissertação e nesse ponto nos fez relacionar com a citação a *posteriori*.

A realidade, porém, é que nos acostumamos a viver em dois planos, o real, com as suas particularidades e originalidades, e o oficial com os seus reconhecimentos convencionais de padrões inexistentes. Enquanto fomos colônia, tal duplicidade seria explicável, à luz de proveitos que daí advinham para o prestígio do nativo, perante a sociedade metropolitana e colonizadora. A independência não nos curou, porém, do velho vício. Continuamos a ser, com a autonomia, nações de dupla personalidade, a oficial e a real (p. 61)

Nesse caso específico, o real e o oficial se inter-relacionaram durante todas as falas da entrevista, concedida pelo gestor, com vivência no Ministério da Educação e na universidade. O oficial e o real mesclaram-se em alguns momentos, intercalaram-se e se sobrepuseram-se em outros.

Também destacamos que, em alguns trechos das entrevistas, a autonomia interna da universidade refletiu diretamente a sua autonomia externa. No entanto, mesmo com as amarras impostas as universidades, de forma geral, internamente a UFABC tem desenvolvido sua autonomia, a qual tem favorecido práticas inovadoras.

Retomando a discussão levantada no Capítulo 2, Nacif (2013) considera que na estrutura multicampi horizontal, todos os campi possuem o mesmo grau de importância, sem hierarquia ou um poder decisório diferenciado. Enquanto que no multicampi vertical, a sede seria um campus mais bem estruturado.

Na análise das entrevistas, identificamos características dos dois modelos multicampi na UFABC. No entanto, em alguns momentos percebemos uma força fazendo a estrutura organizacional transitar da estrutura vertical para estrutura horizontal. Acreditamos que essa

duplicidade pode ser justificada pelo fato da UFABC ainda estar em processo de consolidação e instalação.

Nosso modelo é que os campi tenham autonomia limitada e que essa autonomia vá crescendo com o passar do tempo. Nesse momento como os dois campi e o polo (Campus Mauá) ainda estão em construção **temos que ter um acompanhamento central um pouco mais forte** para garantir que as construções andem em um ritmo adequado, que haja sincronização, uma sintonia, entre o que acontece em um campus e no outro campus, **mas isso é específico ao momento de criação** (REITOR – informação verbal, grifos nossos)⁴⁸

Quando visitamos o Campus Santo André, em abril de 2015, verificamos que realmente a instituição ainda se encontrava em obras, inclusive o Campus Mauá ainda não tinha sido inaugurado. Ressaltamos também, conforme a fala supracitada, que essa questão das obras foi a justificativa apresentada pelo reitor para limitar a autonomia do Campus de São Bernardo do Campo e do de Mauá, sob a alegação de ser provisório. No entanto, um pouco depois dessa fala, o reitor reafirma a limitação da autonomia mesmo depois dos campi estarem completamente prontos. Agora com a justificativa de resguardar o projeto da universidade.

A medida em que os campi vão ficando prontos e vão sair dessa fase de construção, e começar a desenvolver cada vez mais atividades acadêmicas, **entendo que os campi devem ter uma autonomia limitada** para cuidar de seus próprios assuntos no dia a dia, mas não a ponto de fugir do projeto da UFABC (REITOR – informação verbal, grifos nossos)⁴⁹

Essa fala nos pareceu muito semelhante, conforme abordado por Fávero (2000), com a justificativa apresentada pelo Ministro da Educação Francisco Campos, no Decreto nº 19.547/1930, quando restringiu a autonomia da Universidade Federal de Minas Gerais, pelo fato de ela ser uma instituição muito nova.

Questionado como a autonomia universitária se configura nos multicampi da UFABC, diferentemente do reitor, outro integrante dessa instituição foi bem categórico em discordar da existência da autonomia em toda a estrutura da universidade, nos seguintes termos:

[...] o Campus São Bernardo do Campo não tem autonomia. Os mesmos centros que existem aqui, o CMCC, o CECS e o CCNH, existem lá em São Bernardo. E eu sou o diretor do centro como um todo, aqui e lá. Eu e a vice-

⁴⁸ O reitor foi identificado somente em duas falas por que consideramos que o conteúdo dos trechos se relaciona diretamente com a natureza do cargo que ele exerce na universidade. Contudo, preservamos a nomenclatura que definimos para ele, a fim de que não fosse identificado nos trechos de outras falas.

⁴⁹ *idem*

diretora estamos lotados aqui em Santo André, então, em tese, existe a ausência de uma figura da direção do nosso Centro em São Bernardo. Então criamos a figura de coordenador de campus lá em São Bernardo, então, nós temos uma pessoa que age como se fosse o diretor de centro lá, mas esse modelo não foi replicado pelos outros Centros. Foi uma escolha nossa pra justamente garantir uma maior autonomia daquele campus, para que as pessoas pudessem saber a quem se dirigir, fazer solicitações, entre outros (GESTOR 5 – informação verbal)

O GESTOR 5 afirmou que os campi da UFABC não tem autonomia, somente o Campus Santo André a possui. Essa fala também sinaliza que as decisões estão centralizadas em Santo André, campus onde se localiza a reitoria e o administrativo do CMCC, CECS e CCNH. Fazendo-nos considerar que o modelo centralista também se repete, em alguma medida, no âmbito local. No entanto, ponderamos no sentido de que percebemos a enorme distância entre a autonomia interna e a externa no quesito atuação democrática. Percebemos que diferentemente da decisões centralistas prevalecerem no relacionamento do Ministério da Educação com as universidade, verificamos que o colegiado da UFABC se fez presente na maior parte da situações decisórias. Adicionalmente, o GESTOR 5 ressaltou a importância de representação da gestão nos outros campi, nos seguintes termos:

[...] se você não tiver uma pessoa lá permanentemente, a gestão fica muito distante do outro campus. A mesma coisa acontece em outros setores, criaram uma espécie de subprefeito e representantes das pró-reitorias, e assim por diante. O campus de São Bernardo não tem uma autonomia de gestão plena. Diferentemente do que acontece, por exemplo, na UnB ou em outras instituições federais que tem uma autonomia plena. Você tem uma autonomia total dos dois campi ou dos “n” campi em relação à sede. Aqui não, é tudo misturado, não existe uma autonomia do Campus de São Bernardo (GESTOR 5 – informação verbal)

Apesar de ter indicado que o campus São Bernardo do Campo não tem autonomia pelo fato de a gestão estar concentrada no campus Santo André, o gestor citado também considerou que os cargos de gestão tinham relativa representatividade no campus de São Bernardo do Campo mediante subprefeito, pró-reitorias, vice-diretor etc. Uma outra alegação da falta de autonomia, foi a comparação com a Universidade de Brasília, onde os campi de Planaltina, Ceilândia e Gama possuem uma autonomia mais ampliada em relação ao campus Darcy Ribeiro.

3.7 A regulação externa: tensões à vista!

Nesta última categoria, denominada regulação externa, procuramos trabalhar as

questões relacionadas com a restrição da autonomia de uma forma mais ampla. Com isso, essa temática suscitou variadas subcategorias com características aparentemente distintas, representadas desde a órgãos de controle ao corporativismo exercido pelos conselhos de classe. Para tanto, esta categoria foi composta pelos seguintes elementos: (i) Conselho Nacional de Educação (CNE); (ii) Secretaria de Educação Superior (SESu); (iii) Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres); (iv) corporativismo⁵⁰; (v) órgãos de controle; (vi) financiamento⁵¹. Essa multiplicidade de elementos que identificamos como atores que exercem, em alguma medida, regulação na educação superior pode ser justificada em Barroso (2006). O autor evidencia a complexidade que está por trás dos processos de regulação das políticas educacionais, mediante a diversidade de atores, desmistifica a ideia do Ministério da Educação como macroator “que tudo decide e controla através de um processo racional, linear, hierarquizado e de sentido único” (p.60). Portanto, essa complexidade provocada por múltiplos sujeitos explicitada pelo referido autor na conceituação de metarregulação, parece fundamentar a diversidade de itens para a categoria em questão.

(i) O Conselho Nacional de Educação (CNE), definido como categoria de análise, é organizado pela Lei nº 9.131/1995 como órgão consultivo do Ministério da Educação, composto pela Câmara de Educação Básica (CEB) e a Câmara de Educação Superior CES, têm atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento. Sendo previstas as seguintes atividades: (i) subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação; (ii) manifestar-se sobre questões que abrangem mais de um nível ou modalidade de ensino; (iii) assessorar o Ministério da Educação no diagnóstico de problemas e deliberar sobre medidas para aperfeiçoar os sistemas de ensino; (iv) emitir parecer sobre assuntos educacionais, por iniciativa de seus conselheiros ou do Ministro da Educação; (v) manter intercâmbio com os sistemas de ensino; (f) analisar e emitir parecer sobre questões relativas à aplicação da legislação educacional; e (g) elaborar seu regimento a ser aprovado pelo Ministro da Educação.

A regulação executada pelo CNE foi duramente criticada pelos gestores da UFABC, principalmente no que concerne a Diretriz Curricular Nacional (DCN). Para esses sujeitos entrevistados, a DCN tem se caracterizado como um documento obrigatório rígido que tem

⁵⁰ O elemento corporativismo, representado pelos órgãos de classe, integrou esta categoria, regulação estatal, porque consideramos que este ator tem atuado na regulação de cursos da educação superior. Destacamos que o STF já considerou os órgãos de classe com natureza similar a das autarquias.

⁵¹ Apesar de não configurar como ator ou grupo de interesse, consideramos que o elemento financiamento se encaixaria na categoria regulação estatal, pois ele foi citado por unanimidade entre os sujeitos entrevistados nas perguntas relacionadas com regulação. A palavra financiamento apareceu diversas vezes como instrumento de controle pelo Estado.

limitado a liberdade pedagógica prevista no art. 207 da CF/88.

O CNE por meio da sua Câmara de Educação Superior (CES) fixa a DCN de cada curso ofertado na educação superior, que tem servido de parâmetro para as universidades na elaboração de um novo curso e para regulação realizada pelo Ministério da Educação (Seres, SESu, INEP etc.). A CES define a nomenclatura, carga horária mínima, as disciplinas que deverão ser abordadas, o tempo de integralização entre outras questões acadêmicas. A esse respeito, o GESTOR 1 fez a seguinte consideração:

[..] temos dificuldade que essa autonomia seja realmente respeitada no âmbito acadêmico-pedagógico. Nós temos o CNE que define as Diretrizes Curriculares Nacionais dos diversos cursos de graduação do Brasil. Temos observado que as novas universidades tem pensado projetos pedagógicos diferenciados, com Bacharelados Interdisciplinares, Licenciaturas Interdisciplinares (...) mas nós temos restrições, porque o novo sempre causa dificuldade de compreensão e até de regulação. Se determinado curso não atende a priori uma DCN, a Seres tem observado isso com certa dificuldade. Como autorizar? Como reconhecer? Precisa perceber essas nuances (GESTOR 1 – informação verbal)

Essa fala nos faz remeter ao Capítulo 1, na parte em que indicamos as críticas de Cunha (1986) e Ranieri (1994) quanto à atuação centralista do ministro Francisco Campos na época de criação do CNE, nos anos de 1930. Apesar de a análise dos autores citados se referirem a Reforma Universitária de 1931, percebemos que as críticas ainda se tornam atuais. Como foi citado pelos sujeitos da pesquisa, o CNE hoje tem interferido na autonomia didática das universidades com regras fechadas às quais têm dificultado a inovação pedagógica no âmbito de novas estruturas de cursos.

(ii) A Secretaria de Educação Superior (SESu), secretaria vinculada ao Ministério da Educação que se dedica à formulação, coordenação e monitoramento programas educacionais integrados à Política Nacional de Educação Superior, tais como: Reuni, Programa de Extensão Universitária (Proext), Programa de Educação Tutorial (PET), Programa Incluir, Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promisaes), Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), Programa Mais Cultura nas Universidades entre outros. Além de atuar na manutenção e estruturação das Instituições Federais de Educação Superior.

Definimos a SESu como categoria de análise pelo fato de quase todos os entrevistados terem citado as ações regulatórias promovidas por esta secretaria. Analisando essas falas, descobrimos uma nova modalidade de autorização de curso, que não seria nem a autorização interna por meio do colegiado das instituições autônomas, nem a autorização mediante a provocação das instituições de educação superior à Seres. Esse novo elemento para autorizar

cursos nas instituições públicas foi explicitado nos seguintes dizeres:

[...] é completamente fora de todos os trâmites que você está acostumada a ver de Sinaes, MEC, INEP e etc. Lá, a universidade bola o curso, monta a estrutura, pelo menos nos dois primeiros anos, e depois pede autorização. Aqui não. Aqui vem o ministério e fala crie o curso tal, no local tal. No final, é isso que está aqui. Esse aqui é um exemplo mais atípico de criação de curso que eu vejo (GESTOR 5 – informação verbal)

Ficou evidente as limitações impostas pelo Ministério da Educação, por meio da SESu, na definição de quais serão os cursos e em qual campus eles se instalarão, sem ser resultado de um amplo debate dentro da comunidade universitária, situação evidenciada em tom de indignação.

A gente cresce por demanda do MEC. O nosso reitor foi informado que o MEC queria crescer a nossa universidade, assim pactuaram 400 vagas para o campus novo, e isso não foi discutido internamente, nunca foi discutido internamente antes dessa demanda. É uma política de fora para dentro. Nós somos uma universidade que nasceu, a partir de um projeto do MEC, um projeto inovador, e todas as nossas expansões estão relacionadas com questões externas (...) nesse sentido, foi uma perda de autonomia. Hoje nós temos acordado com o MEC a existência de um campus novo, qualquer coisa que a gente for pedir eles vão falar “primeiro, você tem que terminar isso aqui que já está acordado.” (GESTOR 5 – informação verbal)

Nesse aspecto, o poder decisório monocromático, restrito ao MEC, condicionante ao repasse financeiro, faz-nos remeter aos períodos autoritários vividos no Brasil, na década dos anos 30 e nos anos 60, conforme conceituado no capítulo 1. No entanto, diferentemente desses períodos, a política dita democrática expressa o autoritarismo nas entrelinhas, normalmente, de forma não declarada. Quando isso, declara de maneira diversa do que se configura na realidade.

Outra questão que nos faz remeter ao que foi indicado por Bittar et al (2009) no referencial bibliográfico desta dissertação, é o fato de que o art. 53, da atual LDBEN, indica que as universidades gozarão de autonomia na definição do número de vagas ofertadas. Entretanto, conforme declarado pelo GESTOR 5, o MEC invadiu essa competência no momento em que estipulou esse quantitativo

Outra situação, dentro desse elemento, que merece destaque, consiste na questão da falta de articulação entre as políticas desempenhadas dentro do MEC, as quais parecem favorecer o excesso de regulação nas universidades federais. Esse fato é verificado quando a SESu planeja e cria novos cursos, IFES, no entanto, pela falta de articulação entre as políticas

de expansão e as políticas de regulação, a Seres regula da mesma maneira. Essas forças, em alguns casos, acabam por se contrapor devido às incongruências geradas pela falta de comunicação.

O próprio MEC tem dificuldade de articulação e comunicação. O MEC tem a SESu e a Seres para o nível superior (...) essas duas secretarias têm dificuldade de compatibilização das agendas e de articulação, para que o entendimento de uma seja compatível com o entendimento da outra, ao mesmo tempo em que se conversa com as universidades. A SESu faz aporte financeiro, abre a possibilidade de concurso público, faz todo o processo de articulação com as universidades para a expansão. Já a Seres vem em um segundo momento, não muitas vezes articulada com o que já foi feito, e isso causa descompasso. (GESTOR 1 – informação verbal)

(iii) A Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres), secretaria do Ministério da Educação que lida com a regulação e supervisão das instituições de educação superior, na esfera pública e na esfera privada, pertencentes ao Sistema Federal de Educação Superior. Esta secretaria também é responsável pela Certificação de Entidades Beneficentes de Assistência Social na Área de Educação (Cebas-Educação).

É a unidade dentro da estrutura do governo federal, declaradamente, responsável pela regulação das instituições da educação superior, dentre as suas competências disciplinadas em seu regimento interno, destacamos as seguintes: (i) planejar e coordenar o processo de formulação de políticas para a regulação e supervisão da educação superior; (ii) autorizar, reconhecer e renovar o reconhecimento de cursos de graduação e sequenciais, presenciais e a distância; (iii) exarar parecer nos processos de credenciamento e reconhecimentos de instituições de educação superior para as modalidades presencial e a distância; (iv) supervisionar instituições de educação superior e cursos de graduação e sequenciais, presenciais e a distância, com vistas ao cumprimento da legislação educacional e à indução de melhorias dos padrões de qualidade da educação superior, aplicando as penalidades previstas na legislação.

No que consiste à atuação da Seres, como elemento da categoria regulação externa, sintetizamos todas as verbalizações que citaram essa secretaria, principalmente quanto ao excesso de regulação sofrida pelas universidades federais, na fala do GESTOR 1.

Nunca fez muito sentido que a Seres fizesse, pelo menos para entrada, alguma diferença (...) porque nós já temos pactuado aporte financeiro, concurso público já realizado, e quem está capitaneando são os servidores públicos a partir de um conselho universitário que decide a criação de determinado curso, a partir da aprovação de um projeto. Como é que a Seres,

sem ter os especialistas dentro de si, tratará melhor que a própria universidade daquela região, que entende as suas peculiaridades, sobre a abertura ou não de determinado curso? (GESTOR 1 – informação verbal)

Essa verbalização exemplifica o excesso de regulação exercida pelo poder público nas universidades federais, tendo em vista que uma unidade do MEC, no caso, a SESu, elabora políticas de expansão com definição de vagas, aporte financeiro, local de oferta entre outros. No entanto, posteriormente, outra unidade do MEC, a Seres, regula novamente essa instituição mantida por esse mesmo ministério.

(iv) Corporativismo: esta subcategoria é representada pelo corporativismo exercido pelos órgãos de classe, tais como OAB, CRM, CREA entre outros, que atuam para a não criação de mais cursos de educação superior na área em que atuam. Dessa forma, exercem regulação educacional para conter a abertura, sobretudo, de cursos de alta demanda, conforme exposto no seguinte trecho:

[...] os **cursos considerados mais nobres**, por serem de alta demanda, **são regulados pelos órgãos corporativos**, e isso é extremamente prejudicial. A corporação médica tem sido tão forte no país que ela inibiu a criação do curso de medicina desde os anos 70. A SESu publicou um livro em 1970 que na verdade é escrito pela corporação médica, eles propõem ao ministro Jarbas Passarinho que não se abra mais o curso de medicina, porque tinha médico demais no país. O país tinha 40 milhões de habitantes, então, **quando a corporação quer fazer política ela pensa no umbigo, ela não pensa no país**, é um veneno. Eu tenho certeza que se esse tipo de restrição não tivesse existido, não teríamos tido a crise do mais médicos. O Mercadante bateu na mesa, e disse, não, corporação não pode decidir política educacional, porque educação é corporativa. Elas pensam no seus próprios interesses, então eles querem ter um mercado pequeno, altamente valorizado. **Então a ausência de autonomia pra esses tipos de casos com interferência de corporação pode ser altamente prejudicial** (GESTOR 2 – informação verbal, grifos nossos)

Volpato (2013) identificou em sua obra que os órgãos de classe criticam a expansão dos cursos, pertencentes a sua área de atuação, com a justificativa de falta de qualidade, no entanto, o referido autor concluiu que, na realidade, a questão que está em jogo se refere à reserva de mercado⁵².

A força que os conselhos de classe exercem não se limita somente à atuação pela não abertura de novos cursos, mas, também, no momento posterior à finalização do curso, mediante a obrigatoriedade de aprovação em exames, como os aplicados pela OAB e CRM,

⁵² “Os argumentos utilizados pelos professores em favor do Exame da Ordem, embora mencionem a quantidade e a falta de qualidade de muitos cursos de Direito, referem-se, em última instância, à preocupação com a reserva de mercado” (VOLPATO, p. 343).

como condição para o exercício profissional. Nesse direcionamento, Martins (2006) analisa que “essa dinâmica permite constatar a existência de um campo de estrutura complexa, envolvendo atores que pareciam estar ocultos, mas que emergem com força, no momento em que vislumbram brechas para fazer predominar suas posições” (p.94)

Cruvinel (2008) verificou que a OAB, na tentativa de preservar o *status quo* do bacharel em direito, que vem perdendo prestígio à medida que amplia o número de pessoas formadas na área, pressiona o MEC e o CNE com a finalidade de impedirem um aumento na oferta dessa área. Além disso, também tem controlado a atividade de advogado aplicando maior rigor no exame da ordem, pois assim, poucos obtêm êxito e muitos são impedidos de atuar na advocacia.

De acordo com a Portaria 40/2010 (BRASIL, 2010) os relatórios produzidos pelos órgãos de classe, na etapa de manifestação desses, durante a tramitação processual na Seres, é apenas opinativo.

(v) O elemento órgãos de controle, representado pelas instituições governamentais, responsáveis pelas atividades de controle, surgiu após constatarmos inúmeras verbalizações por parte dos sujeitos da UFABC. Essas falas foram representadas por meio de críticas pelo fato de essas instituições, como Tribunal de Contas da União e Controladoria Geral da União, invadirem a especificidade educacional no momento de fiscalização das universidades.

Os órgãos de controle, como o TCU e a CGU, impõem restrições bem grandes no nosso dia a dia (...) **muito mais destrutivo que o próprio MEC são as instituições externas como a CGU e o TCU** que na sua luta são muito importantes contra a corrupção e a má administração, e acabam exagerando e podando inúmeros exemplos de boa administração, que a gente não tem coragem de executar, porque ninguém sabe se vai ser bem vista ou mal vista pelo Tribunal de Contas ou pela CGU. **Esse rigor excessivo**, esse foco nos aspectos processuais e não finalísticos, **poda a criatividade do setor que mais deveria representar o livre exercício da criatividade**, que é a pesquisa e junto com ela o ensino, obviamente que não dá para pensar um sem o outro (GESTOR 3 – informação verbal, grifos nossos)

O conteúdo dessa declaração é muito sério, porque evidencia que os órgãos de controle, aqui representados pelo Tribunal de Contas da União e pela Controladoria Geral da União, impõem rigor excessivo às universidades, acarretando até mesmo em limitações quanto ao aspecto pedagógico nas IFES. Como bem destacou o gestor 3, interferindo quanto ao livre exercício da criatividade educacional. Indagamos no sentido de qual é o conhecimento agregado por esses órgãos de controle para exercerem tanta interferência dentro do *locus* do saber.

Por esse motivo, resgatando o referencial teórico, Buarque (1986) defende que é preciso suspender os controles burocráticos, exercidos nas universidades, mediante um comportamento independente e ousado, para que se possa usufruir da autonomia conferida pelo Constituição Federal de 1988 e, conseqüentemente, empreender as reformas necessárias.

(vi) O Financiamento foi o último elemento que integrou a categoria regulação externa. De forma geral, verificamos, mediante a análise dos trechos das entrevistas, que essa subcategoria foi considerada uma das principais formas de controle das universidades e de limitação da autonomia. Em suma, os entrevistados declararam em algum momento da entrevista que as IFES ficam impossibilitadas de agir, principalmente de criar cursos, sem o aporte financeiro. Sendo este, em boa parte das vezes, definido pela SESu.

Na verdade, **as principais dificuldades para novos cursos são internas**. Eu acho que tem mais problemas internos do que com o MEC. Para novos cursos, nós temos restrição de espaço, restrição de recursos (...) eu acredito que quando chega no MEC é porque passou por um crivo muito difícil aqui. A dificuldade é que normalmente um novo curso pede a liberação de novas vagas para estudantes, como para contratação de docentes, **então, a gente tem que negociar politicamente com o MEC**, então é papel da reitoria fazer isso (GESTOR 6 – informação verbal, grifos nossos)

Apesar de o GESTOR 6 ter relatado a restrição de espaço e a restrição de recurso, ele acredita que as maiores dificuldades para criar um curso são internas, dentro da própria UFABC. No entanto, ele declara no final dessa fala que necessita negociar politicamente com o MEC para conseguir liberar novas vagas e contratar docentes para o novo curso. Esse entendimento de que o maior impedimento para criar curso é interno foi exceção, a maior parte dos entrevistados acredita que as dificuldades maiores estão no âmbito externo das universidades.

No nosso entendimento, essa negociação com o MEC, posteriormente a universidade já ter autorizado mediante colegiado a criação de cursos, não deveria acontecer. Nessa questão, retomamos o capítulo 1 e apoiamo-nos em Oliveira (1985) para afirmar que “as parcelas orçamentárias destinadas à universidade pertencem à universidade, a cuja disposição devem ser colocadas oportunamente sem nenhum favor” (p.194). Já o GESTOR 1 fez uma declaração diferente da do GESTOR 6.

Não vai abrir alguma coisa sem ter o aporte financeiro necessário para isso e sem ter professores e infraestrutura também (...) eu entendo que as universidades públicas são diferentes das universidades privadas e dessa forma devem ser tratadas. As universidades públicas tem suas peculiaridades, elas recebem aporte financeiro da união, são geridas por

servidores públicos efetivos, a mantenedora de uma universidade pública é a própria união. **Quando se restringe a autonomia em determinados processos, na verdade são questões microrregulatórias, que não observam as peculiaridades dessas universidades federais.** no meu entender, a Seres estaria perdendo tempo que deveria ser gasto para observar uma regulação naquilo que realmente ela tem que atuar (GESTOR 1 – informação verbal, grifos nossos)

Com essa fala, constatamos que, apesar de esse entrevistado fazer parte da gestão do Ministério da educação, ele discorda, em parte, do que está posto na LDBEN/96 e, por conseguinte, no Decreto 5.773/2006, que limitaram à sede das universidades a autonomia para criar cursos, consoante ao que expusemos no início desta pesquisa. Na verdade, ele critica o excesso de regulação exercida pelo Estado nas universidades federais. Diferentemente das universidades privadas, as IFES passam por uma espécie de pré-regulação antes de o processo de autorização dar entrada na Seres. Conforme afirmou o GESTOR 1, o aporte financeiro e a realização de concurso público, para início de um curso, já passam pelo controle do Estado, pelo fato de este fazer o repasse financeiro e, também, autorizar concurso para preenchimento de técnicos-administrativos.

Um outro aspecto que emergiu das entrevistas, apesar de não ter sido subcategorizado, refere-se ao elemento microrregulação, que surgiu no momento em que o GESTOR 1 analisou a forma como as universidades federais tem sido reguladas. De acordo com Barroso (2006),

[...] a microrregulação local remete para um complexo jogo de estratégias, negociações e ações, de vários atores, pelo qual as normas, injunções e constrangimentos da regulação nacional são (re)ajustadas localmente, muitas vezes de modo não intencional (...) a microrregulação pode ser definida como o processo de coordenação da ação dos atores no terreno que resulta conexões possíveis entre elementos que podem desempenhar funções distintas (p.58).

Para o referido autor, a existência de diversos espaços de microrregulação local produz um efeito mosaico dentro do sistema educacional, contribuindo para elevar a sua diversidade e, sobretudo, a sua desigualdade. Essa ampliação da desigualdade estimulada pelos processos de microrregulação parecem contextualizar o excesso de regulação sofrido pelas novas IFES em comparação com as universidades privadas. Essa situação também foi problematizada nesta fala do gestor 3.

Boa parte dos mecanismos implementados hoje no Brasil, desde a LDB, os regulamentos da CAPES, as avaliações do INEP, que faz as avaliações dos cursos das universidades, pouco diferenciam instituições públicas de instituições privadas, que tem inúmeras restrições que talvez sejam importantes na universidade privada e que não deveriam ser aplicados no

público, e acabam sendo aplicados (GESTOR 3 – informação verbal)

Por mais que se venha com um discurso de isonomia, não há como considerar que esses dois tipos de instituições recebem o mesmo tipo de regulação. Como evidenciamos nas falas dos gestores, as universidades recebem a mesma regulação na Seres, mas, adicionalmente, diferente das privadas, as públicas sofrem controle de gestão e de recursos por meio da SESu e ainda fiscalização por parte dos órgãos de controle.

No sentido de apresentar possibilidades e pelo fato de integrar um dos objetivos específicos desta pesquisa, propomos no próximo item, mediante Nota Técnica, algumas alternativas para a autorização de cursos nas novas universidades federais.

3.8 Proposta de Minuta de Nota Técnica à Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior

Neste item, como resultado desta pesquisa, apresentaremos proposta de Nota Técnica⁵³ à Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres), do Ministério da Educação, a fim de subsidiar a regulação de cursos nos multicampi das novas universidades federais.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE REGULAÇÃO E SUPERVISÃO DA EDUCAÇÃO
SUPERIOR
DIRETORIA DE REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR
COORDENAÇÃO-GERAL DE AUTORIZAÇÃO E
RECONHECIMENTO DE CURSOS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR**

NOTA TÉCNICA N°

/2015-CGARCES/DIREG/ SERES/MEC

Ementa: apresentação de proposta para autorização de cursos nos multicampi das novas universidades federais com base em pesquisa desenvolvida no âmbito do Curso de Mestrado em Educação – Modalidade Profissional, realizado na Universidade de Brasília – 2015.

⁵³ Em respeito às normas oficiais de elaboração de Nota Técnica, colocamos as referências deste produto técnico nas respectivas notas de rodapé.

INTRODUÇÃO

1. Esta Nota Técnica foi fruto da dissertação produzida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional, da Universidade de Brasília (UnB) em parceria com o Ministério da Educação (MEC), na Área de Concentração Gestão de Políticas e Sistemas Educacionais (GPSE).
2. O título da dissertação produzida foi “Autonomia dos multicampi das novas universidades federais: do proclamado ao real”.
3. O estudo teve como objetivo mais amplo analisar a configuração do processo de autonomia dos *multicampi* das novas universidades federais, tomando-se como referência os marcos regulatórios e a vivência desse processo no contexto da Universidade Federal do ABC.
4. Os objetivos específicos, por seu turno, centraram-se em: (i) examinar os referenciais legais da autonomia universitária para a autorização de novos cursos em todos os multicampi das novas universidades federais; (ii) investigar, a partir da Universidade Federal do ABC, a importância da autonomia no contexto da estrutura das novas universidades federais criadas recentemente no país; (iii) verificar junto aos sujeitos da Universidade Federal do ABC como a autonomia universitária é praticada em seus multicampi; (iv) propor uma Nota Técnica à Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação, a fim de subsidiar a autorização dos cursos nos multicampi das novas universidades federais.
5. Ainda que a presente Nota Técnica seja resultado do estudo como um todo, ela mantém relação mais direta com o último objetivo específico mencionado.
6. A estruturação da Nota Técnica contempla três partes. A primeira parte corresponde ao relatório da situação-problema. A segunda delinea uma solução fundamentada no problema explicitado na anterior. No quarto ponto, subsequente, alude-se aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), como forma de demonstrar a necessidade de leitura ampliada da autonomia dos multicampi. Por fim, sintetiza-se a proposta a partir do fechamento conclusivo desta Nota Técnica.

I – RELATÓRIO

7. É recorrente, na Secretaria de Regulação da Educação Superior (Seres) do Ministério da Educação (MEC), o debate a respeito da autonomia das novas universidades federais

criadas na estrutura *multicampi*⁵⁴.

8. O Decreto 5.773/06 (BRASIL, 2006)⁵⁵ restringe sensivelmente às sedes, como regra geral, a autonomia para a criação de curso nas universidades. Portanto, aos campi fora de sede seria vedada a criação de novos cursos. Todavia, o Decreto em questão não versa expressamente sobre as novas universidades criadas na estrutura multicampi.
9. Para efeito de universidades multicampi, faz-se necessário diferenciar dois tipos de estrutura. O primeiro tipo, mais antigo, anterior ao século XXI, cuja lei de criação não tenha dado inequivocamente configuração de estrutura multicampi. O segundo tipo, mais recente, após os anos 2000, surgido no contexto da atual expansão universitária, em que a lei de criação registrou expressamente a constituição dessas novas universidades na estrutura multicampi.
10. Em relação ao segundo tipo mencionado, novas universidades multicampi, parece ser indispensável a consideração acerca da situação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), instituições que, similares em diversos aspectos às novas universidades, principalmente no que concerne à estrutura multicampi, possuem expressamente autonomia em toda sua área de abrangência geográfica, em seus múltiplos *campi*.
11. Segundo a Lei nº 11.892/2008⁵⁶ (BRASIL, 2008), art. 2º, § 1º, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia devem ser “equiparados às universidades federais [...] para efeito de regulação, avaliação e supervisão”. Diante disso, o que se pode inferir desse dispositivo legal é que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia tenham natureza idêntica ou muito similar às universidades federais, principalmente em relação às novas universidades multicampi.
12. As referidas instituições foram criadas no contexto da atual expansão universitária e são pautadas estruturalmente na lógica multicampi. Nesse sentido, usando o mesmo raciocínio, mas pela via transversa, infere-se poder também equiparar as novas

⁵⁴ Esse tipo de estrutura “remete a uma concepção de universidade com uma estrutura organizacional distribuída em vários espaços geográficos, sem estabelecimento de ordem de importância para qualquer um deles”. (LAUXEN, S. L. Universidade multicampi. In MOROSINI, M. **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário**. V. 2. INEP/MEC, 2006). Isso significa que tem unidades com pólos de ação situados em contextos físico-territoriais diferentes e atende aos interesses das regiões em que atua.

⁵⁵ BRASIL. **Decreto nº 5.773**, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais do sistema federal de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 mai. 2006, Seção 1, p.6.

⁵⁶ BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em 4 fev. 2015

universidades multicampi aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

II – FUNDAMENTAÇÃO

13. Primeiramente, é necessário esclarecer que prepondera na doutrina administrativista a necessidade de se conformarem as universidades públicas em fundações públicas ou autarquias, ambas com personalidade jurídica de direito público e que, na condição de pessoas jurídicas, revestem-se de capacidade de autoadministração e autogestão.
14. Um segundo ponto a ser esclarecido é que novas universidades federais, para fins da presente Nota Técnica, são aquelas instituídas a partir do ano de 2002, no âmbito dos programas Expandir⁵⁷ (2003-2006)⁵⁸ e Reuni⁵⁹ (2007-2012)⁶⁰, e tenham em sua lei de criação a estrutura *multicampi*⁶¹.
15. Com efeito, a Constituição Federal de 1988 (CF/88) inseriu o princípio da autonomia universitária plena, conforme disposto em seu art. 207, *in verbis*:

As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

[...]

⁵⁷ BRASIL. **Programa de expansão da educação superior pública**: 2003-2006. Brasília, DF: MEC, 2003.

⁵⁸ O Programa Expandir foi uma política educacional criada pelo MEC que teve como objetivo principal expandir e interiorizar as universidades federais, pelo fato de elas estarem concentradas, sobretudo, nas capitais. Esse incentivo veio por meio de dotação orçamentária para criação de novas universidades federais e de campi, principalmente, no interior do Brasil, norteado principalmente pelos seguintes princípios: (i) atendimento aos municípios populosos e com baixa receita per capita; (ii) oferta de atendimento em municípios com percentual elevado de extrema pobreza; e, também, (iii) oferta de educação superior federal por unidade federativa abaixo da média nacional. (BRASIL, 2003)

⁵⁹ BRASIL. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**: Brasília, DF: MEC, 2007.

⁶⁰ O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni - foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e surgiu com a finalidade de criar, conforme art. 1º, “condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007)

⁶¹ As novas universidades federais instituídas a partir de 2002 são as seguintes: Universidade Federal do Tocantins (UFT), Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIFASF), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ), Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Federal do ABC (UFABC), Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA), Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Universidade Federal do Cariri (UFCA), Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), Universidade Federal do Sul da Bahia (UFESBA), Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA).

§ 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica. (BRASIL, 1988)⁶²

16. A CF/88 explicitou a autonomia didático-científica, administrativa e patrimonial e destacou a sua finalidade precípua inserida na expressa indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.
17. Na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1961)⁶³, por exemplo, já havia previsão legal com relação à autonomia didática⁶⁴ e até mesmo autorização para criar cursos⁶⁵. Essa autonomia não se limitava estritamente à sede da universidade. Na realidade, era, inclusive, pacífico, até tempos recentes, que a autonomia dos campi não se mostrava incompatível com o sistema normativo, principalmente se levada em conta a disposição constitucional.
18. Não obstante, a atual LDBEN, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), art. 53, I, sem se reportar diretamente aos *campi* fora de sede, menciona apenas em relação à sede universitária a prerrogativa de, “criar, organizar e extinguir cursos e programas de educação superior”.
19. O Decreto 5.773/2006 (BRASIL, 2006), regulamentou a LDBEN/96, e restringiu a autonomia para criar cursos nos *campi* fora de sede das universidades criadas posteriormente ao referido decreto. Com isso, limitou-se a autonomia plena disciplinada pela CF/88, conferindo-a somente à sede da universidade.
20. Nesse sentido, se for deixar de lado a discussão sobre a ilegalidade do Decreto 5.773/2006 em relação à LDBEN/96, ou sobre sua inconstitucionalidade, então seria forçoso entender que o referido Decreto, no tocante aos *campi* fora de sede, não deixou margem para se considerar a autonomia em tela.
21. Todavia, se possível incidir a normatização aplicável aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia às novas universidades no que concerne à autonomia de campi fora de sede em toda sua abrangência geográfica, assim um novo cenário normativo é o que se consolidará.
22. A configuração da educação superior brasileira mudou. Antigamente, a universidade era desenvolvida a partir da sede. Nos dias de hoje a estrutura multicampi apresenta um

⁶² BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

⁶³ BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 1961, Seção 1. p. 11429.

⁶⁴ Art.80 As Universidades gozarão de autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar, que será exercida na forma de seus estatutos (BRASIL, 1961).

⁶⁵ Art. 80, §1, a autonomia didática consiste na faculdade: a) de criar e organizar cursos fixando os respectivos currículos (BRASIL, 1961).

desenvolvimento simultâneo. Por isso, os cenários foram alterados. Com isso, torna-se fundamental e necessário que a legislação também seja atualizada, para atender a essa nova configuração. E, principalmente, para que as novas universidades federais multicampi sejam resguardadas quanto a sua finalidade de expansão e interiorização universitária.

23. Conforme destacou Macedo (2005)⁶⁶, as universidades foram com o desenvolvimento de tecnologias e necessidades regionais substituídas e organizadas de outra forma, portanto, diferente daquela lógica tradicional de se criar a sede e em momentos distintos os outros campi. Logo, é no novo contexto que entra a nova universidade federal organizada estruturalmente com diversos *campi* desde o seu nascimento
24. Em síntese, as similaridades entre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e as novas universidades federais encontram-se nos seguintes pontos: (i) previsão de estrutura multicampi desde a legislação de criação; (ii) status universitário; (iii) equivalência na avaliação, regulação e supervisão no âmbito do MEC ; (iv) desenvolvimento de ensino, pesquisa e extensão.

III – OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA – IF

25. A Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008) instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia a partir da ampliação da estrutura dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET).
26. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são considerados instituições de educação superior, básica e profissional. No quesito regulação são equiparados às universidades federais, conforme disciplina a Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008), art. 2º, § 1º: “Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais”.
27. Além dessa questão, ressaltamos que os referidos institutos se assemelham às novas universidades em diversos aspectos, dentre os quais se destacam: (i) primordialmente, a forma multicampi; (ii) a inserção nos programas da atual expansão universitária (iii) o desenvolvimento socioeconômico e cultural da região abarcada; (iv) desenvolvimentos de ensino, pesquisa e extensão.

⁶⁶ MACEDO, A. R. Educação superior no século XXI e a reforma universitária brasileira. Disponível no <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n47/v13n47a02.pdf>>. Acesso em 21 fev. 2014.

28. É oportuno destacar que, em relação à autonomia abordada na presente Nota Técnica, o art. 2º, § 3º da Lei nº 11.892/2008 dispõe:

§ 3º Os Institutos Federais terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos a distância, a legislação específica (grifos nossos).

29. Assim, sugere-se, uma interpretação do Decreto 5.773/2006 no ponto em questão, em conformidade com a CF/88, inclusive tomando como parâmetros aqueles estabelecidos no § 3º do art. 2º da lei de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia às novas universidades federais.
30. Diante do entendimento até aqui, propõe-se a reformulação da redação do art. 24, § 1º, que disciplina que “o campus fora de sede integrará o conjunto da universidade e não gozará de prerrogativas de autonomia”, no sentido de excetuar essa restrição para as novas universidades federais já criadas na estrutura multicampi.
31. A sugestão apresentada no item anterior, considerando todos os elementos que lhe dão corpo e consistência, justifica-se, sobretudo, pelo fato de que ela faria muito sentido, inclusive, devido aos objetivos de criação dos dois tipos de instituições, ora em questão, e às semelhanças entre eles, além das reconhecidas vantagens que há no resguardo da autonomia universitária em seus múltiplos âmbitos.

IV – DAS CONCLUSÕES

32. Diante do exposto, sugere-se a elaboração de uma normativa que confira autonomia para criar cursos nos multicampi das novas universidades federais, elencadas nesta Nota Técnica, assim como ocorreu com os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, os quais têm status de universidade federal e foram dotados de autonomia em todo seu sistema *multicampi*, conforme Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008).
33. Da mesma maneira, recomenda-se a alteração do art. 24, do Decreto 5.773/2006 e, por conseguinte, do art. 53, da LDBEN/1996, a fim de excetuar das novas universidades federais a condição de campus fora de sede.
34. Essa proposta apresentada justifica-se devido à necessidade da legislação que versa sobre autonomia estar em consonância com a atual realidade das novas universidades federais.
35. Por tudo isso, a importância desta Nota Técnica centra-se na tentativa de minimizar os

problemas e as contradições encontradas na pesquisa desenvolvida, no que tange a autonomia dos multicampi das novas universidades federais.

Brasília/DF, _____ de _____ de _____

À consideração superior.

STEPHANIE PELLUCIO DUARTE
Analista Técnica de Políticas Sociais

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar o processo de configuração da autonomia dos multicampi das novas universidades federais, tomando como referência os marcos regulatórios e a vivência desse processo no contexto da Universidade Federal do ABC.

Buscando a convergência para esse objetivo mais amplo, o estudo definiu outros de natureza mais específica, quais sejam: (i) examinar os referenciais legais da autonomia universitária para a autorização de novos cursos em todos os multicampi das novas universidades federais; (ii) investigar, a partir da Universidade Federal do ABC, a importância, alcances e limites da autonomia no contexto da estrutura das novas universidades federais criadas recentemente no país; (iii) verificar, junto aos sujeitos da referida universidade, como a autonomia universitária é praticada em seus multicampi; (iv) propor uma Minuta de Nota Técnica à Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação, a fim de subsidiar a regulação dos cursos nos multicampi das novas universidades federais, considerando suas especificidades institucionais no cenário da educação superior do país.

O conjunto desses objetivos foi trabalhado inicialmente mediante as seguintes questões norteadoras: (i) quais os alcances e impasses da autonomia universitária nos multicampi das novas IFES? (ii) como a ausência ou concessão de autonomia para criar cursos é refletida nas atividades desempenhadas pelas novas universidades federais? (iii) qual a importância da autonomia universitária em todos os multicampi das novas IFES? (iv) quais as especificidades das novas universidades federais multicampi, tendo como referência a questão da autonomia?

Tendo em vista a relevância do contexto histórico, devido à complexidade da temática desta pesquisa, os capítulos foram estruturados na perspectiva crítica de possibilitar a mediação entre a política nacional e o cenário da autonomia universitária nos multicampi das novas universidades federais.

Para tanto, abordamos no primeiro capítulo a construção do termo autonomia universitária no decorrer da história da educação superior brasileira. Demarcamos alguns fatos importantes - Reforma Francisco Campos em 1931, Reforma Universitária de 1968, Constituição Federal de 1988 e desdobramentos desta mediante a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996) e nos Planos

Nacionais de Educação, tanto o instituído pela Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001) para o período entre 2001-2010 quanto aquele estabelecido pela Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), correspondente ao período 2014-2024.

Nesses períodos históricos abordados, percebemos que a Reforma Universitária de 1931 teve um cunho muito centralista, apesar de a autonomia ter sido tão proclamada nos diversos decretos que trataram dessa reforma. Também a Reforma Universitária de 1968 não foi diferente nesse aspecto, pois se fundamentou no controle universitário pelo Governo Federal. Além dessa característica, outro fator que caracterizou essa última reforma que se desenvolveu em pleno Regime Militar (1964-1985), foi a grande influência de organismos multilaterais nesse nível educacional, favorecendo a abertura de capital estrangeiro e a ampliação das instituições privadas. De modo geral, nas análises das referidas reformas identificamos que as universidades nunca gozaram da autonomia necessária para decidir seus próprios rumos.

Nesse sentido, de todas as definições de autonomia estudadas, destacamos o posicionamento de Gonzales (1974), de que a autonomia universitária pode ser entendida como a “capacidade de autogoverno para o cumprimento dos fins da instituição universitária.” (p.78). Esse foi o significado da autonomia que adotamos como pressuposto desta pesquisa, a autonomia no sentido da instituição se autogovernar para os fins nos quais ela foi criada, fins esses diretamente relacionados com ensino, pesquisa e extensão.

Assim, o grande fator relevante do capítulo 1 deu-se com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), pois foi a primeira vez que a autonomia universitária foi disciplinada em uma constituição brasileira e percebemos que a partir de seus desdobramentos que vieram as restrições.

A Carta Magna de 1988, em seu art. 207, conferiu autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira às universidades. No entanto, a LDBEN 9.394/1996, no art. 53, I, disciplinou autonomia para criar cursos somente na sede das universidades. Enquanto o Decreto 5.773/2006, na regulamentação da LDBEN 9.394/1996, foi ainda mais específico, quando asseverou que os campi fora de sede não detinham prerrogativa de autonomia. Todavia, o referido decreto não tratou especificamente das novas universidades federais criadas na estrutura multicampi.

Outro destaque, consistiu na criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia com características muito semelhantes às novas IFES, dotados de autonomia em toda sua área de abrangência. Em síntese, encontramos as seguintes semelhanças entre as duas instituições: (i) previsão de estrutura multicampi desde a legislação de criação; (ii) status

universitário; (iii) equivalência na avaliação, regulação e supervisão no âmbito do MEC; (iv) desenvolvimento de ensino, pesquisa e extensão.

No ponto da estrutura multicampi, encontramos as seguintes conceituações. Para Macedo (2005), as universidades devido ao desenvolvimento de tecnologias e necessidades regionais substituídas e organizadas de outra forma, portanto, diferente daquela lógica tradicional de se criar a sede e em momentos distintos os outros campi. Logo, é no novo contexto que entra a nova universidade federal organizada estruturalmente com diversos *campi* desde o seu nascimento.

Lauxen (2006) caracteriza esse fenômeno de multicampi nas novas universidades federais como “uma proposta que favorece a interiorização da Educação Superior, onde cada campi é sede da universidade e pólo importante na formação do conhecimento” (p. 237). Assim, o fenômeno universitário da multicampia no Brasil tem ocorrido devido à necessidade de alcance do nível superior às regiões anteriormente não abarcadas por esse tipo de educação ou, quando existente, atuante de forma deficitária, contribuindo com a democratização do acesso.

Nacif (2013) conceitua a multicampia de duas formas, vertical e horizontal. Com características verticais, as universidades estruturadas dessa maneira têm um campus sede, mais fortemente estruturado, posto que na forma horizontal, todos os campi possuem o mesmo grau de importância, sem hierarquia ou um poder decisório diferenciado.

Logo, em certa medida, parece estar no formato horizontal de universidade a fundamentação no sentido de conferir autonomia aos múltiplos campi das novas universidades federais criadas na estrutura multicampi. Esta nova estrutura parece eliminar as questões de restringir a autonomia somente para a sede, desconsiderando o campus fora de sede, como previsto no Decreto nº 5.773/06 (BRASIL, 2006).

De acordo com a LDBEN – Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), as universidades têm como finalidade precípua ensino, pesquisa e extensão. E esses três elementos são grandes responsáveis pelo avanço tecnológico, refletindo de forma benéfica no espaço geográfico desses campi, pois contribuem diretamente na economia regional.

Nesse direcionamento, Pinto (2008) observa que a estrutura multicampi também contribui para a redução das assimetrias regionais, pelo fato de que a instalação dos *campi* oportunizou maior equidade entre as regiões. Pareceu-nos vir dessas questões apontadas por esses autores, a importância estratégica da autonomia dos diversos *campi* das novas universidades federais estruturadas no formato multicampi horizontal.

No segundo capítulo, sob uma perspectiva crítica, abordamos o contexto no qual as

novas universidades federais de estrutura multicampi foram criadas e como elas estão inseridas no âmbito da política de expansão universitária.

Ampliamos o debate iniciado no primeiro capítulo para além da autonomia universitária com as crises que circundam universidades no mundo sob a perspectiva de Santos (2005). Posteriormente, fizemos a relação das referidas crises com o contexto da autonomia nas universidades brasileiras, sobretudo, nos programas Expandir e Reuni. E, por fim, problematizamos o conceito de universidade multicampi e trouxemos a relação entre a expansão e a autonomia universitária.

Por meio da tese de Santos (2005), verificamos que a crise da autonomia universitária encontra-se relacionada com a crise do Estado-Providência, esta em decorrência da redução da produtividade industrial. Com isso, as políticas sociais voltadas para a habitação, saúde e educação são as mais afetadas por essa crise. No final do século XX e início do século XXI, ela foi evidenciada no Brasil com a escassez de recursos na educação superior pública. Leher (1998) destaca que o pano de fundo se encontra, na realidade, na matriz imposta pelo Banco Mundial, destacando-se as políticas de privatização da educação superior, subordinando esse nível de ensino às demandas de mercado.

As crises enfrentadas pela educação brasileira, em alguma medida, decorreram na promulgação do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), com diversas exigências para educação superior, sobretudo, visando ao alcance da população de 18 a 24 anos nesse nível educacional. Verificamos no PNE (2001-2010) que, no Brasil, o percentual de matrícula nessa faixa etária era de menos de 12%, ficando bem atrás de países como Argentina (40%), Chile (20,6%), Bolívia (20,6%) e Venezuela (26%). Com isso, para o alcance das metas estabelecidas no referido plano, surgiram os programas Expandir e Reuni com o objetivo de interiorizar, expandir e democratizar o acesso à educação superior. Portanto, foi nesse contexto que surgiram as novas universidades federais multicampi.

Com o regaste histórico das instituições citadas, mediante consulta no cadastro e-MEC e pesquisa no portal eletrônico de cada uma delas, verificamos que somente 34% surgiram do zero. Boa parte delas originou-se do desmembramento de universidades federais já existentes.

Essa pesquisa também nos possibilitou outra constatação, percebemos que os momentos de maior criação de novas universidades coincidiram com o final da gestão dos governos FHC, Lula e Dilma, evidenciando a necessidade de divulgação de dados na campanha eleitoral.

Com o aprofundamento dos programas Expandir e Reuni, verificamos mediante o referencial bibliográfico, entrevistas semiestruturadas e análise documental que em boa parte

das vezes o desenho desses programas favoreceu a limitação da autonomia universitária. As decisões e condicionalidades para o repasse financeiro muitas vezes se restringiram ao âmbito do MEC, houve escassez de um debate amplo com a comunidade acadêmica.

A contradição mais evidenciada no bojo desses programas significou que ao mesmo tempo em que objetivam um acesso mais democrático nas IFES por meio da expansão de vagas, o poder decisório manteve-se verticalizado, sem possíveis adaptações ou margem de decisão para a academia.

O fato de o repasse orçamentário estar condicionado ao cumprimento de exigências definidas em um ambiente externo, com restrita margem de decisão pela universidade, soa como controle da autonomia, o qual classificamos como heteronomia.

Com base em Cury (1991), a heteronomia ocorre quando a instituição ou o sujeito é movido por algo externo à sua vontade, devido a uma coação externa. Nessa situação, a autonomia passa para o campo da dependência, portanto, da heteronomia.

De forma resumida, a atual política de expansão universitária parece conduzir para um entendimento de que as universidades federais hoje continuam com a autonomia limitada, em alguns pontos, de forma semelhante ao que ocorreu na Reforma Universitária de 1931 e de 1968, em pleno processo ditatorial. No entanto, ponderamos no sentido de que no Regime Militar (1964 – 1985) houve um favorecimento disparado das IES privadas em relação às públicas, sendo estas consideradas muito onerosas aos cofres públicos.

Com o fechamento do segundo capítulo, concluímos que a melhor forma para solucionar a questão da expansão e de se preservar a autonomia universitária parece vir do diálogo e da construção coletiva entre a universidade e o governo federal nas ações que envolverem os dois atores.

O último capítulo teve enfoque nas perspectivas de análise e interpretação de dados, as quais possibilitaram um apanhado de descobertas. Em boa medida, elas foram possibilitadas por meio da pesquisa de campo na Universidade Federal do ABC, sobretudo, mediante a realização de entrevistas semiestruturadas com seus gestores. No entanto, também não podemos deixar de citar que os desvelamentos foram possíveis por meio da triangulação das fontes, conforme proposto por Creswell (2010). Fizemos a triangulação do referencial bibliográfico com os marcos legais e documentos produzidos pelas entrevistas semiestruturadas com os gestores da UFABC e do MEC. Posteriormente, três categorias de conteúdo emergiram: práticas inovadoras, autonomia universitária e regulação externa, as quais foram analisadas mediante as categorias metodológicas mediação e contradição. Essa sistemática contribuiu para a compreensão do problema estudado e o atingimento dos

objetivos da pesquisa.

No âmbito das UFABC fizemos as seguintes descobertas, no que concerne as inovações pedagógicas, que foram representadas pela categoria de conteúdo práticas inovadoras: (i) ciclo quadrimestral; (ii) entrada de alunos em maio; (iii) bacharelado interdisciplinar; (iv) ausência de departamentos; (v) número elevado de alunos estrangeiros; (vi) estrutura multicampi. Essas foram as especificidades encontradas em uma nova universidade federal multicampi.

Em suma, constatamos que os práticas inovadoras das novas universidades federais apareceram das perguntas relacionadas com as especificidades dessas instituições e também com a importância da autonomia para seus multicampi. As respostas por unanimidade estiveram ligadas às inovações pedagógicas.

Já a categoria autonomia universitária, também relacionada com o nosso objetivo geral, que consistiu em saber como a autonomia universitária é praticada na UFABC, foi subcategorizada pelos seguintes elementos: (i) conceito autonomia universitária; (ii) autonomia interna e externa; (iii) facilitadores e inibidores autonomia, os quais possibilitaram as seguintes conclusões:

- a UFABC tem desenvolvido sua autonomia interna, favorecendo práticas inovadoras e uma formação que incentiva a autonomia de seus estudantes;
- a universidade necessita ser um espaço diferenciado, na estrutura do serviço público, a fim de favorecer a inovação, a pesquisa e as tecnologias. A sociedade evolui ao passo que as inovações possibilitem novos caminhos;
- as amarras impostas pelo Estado interferem diretamente nas mudanças que poderiam ocorrer no âmbito da pesquisa e do ensino, no próprio sentido de ser da universidade;
- a falta da autonomia orçamentária impossibilita a gestão dos recursos, refletindo diretamente na autonomia universitária como um todo;
- as regulamentações da Constituição Federal de 1988 mediante LDBEN/1996, Decreto 5.773/2006 e Plano Nacional de Educação restringiram sobremaneira a autonomia universitária;
- identificamos as características dos dois modelos de estrutura multicampi classificados por Nacif (2013), no entanto, acreditamos que essa duplicidade consiste no fato da UFABC ainda estar em processo de instalação;
- de forma geral, a UFABC tem descentralizado o poder decisório mediante atuação de seus colegiados.

Enquanto a categoria regulação externa suscitou as seguintes subcategorias: (i) Conselho Nacional de Educação (CNE); (ii) Secretaria de Educação Superior (SESu); (iii) Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres); (iv) corporativismo; (v) órgãos de controle; (vi) financiamento, as quais possibilitaram as seguintes descobertas:

- o CNE tem interferido na autonomia didática das universidades com regras fechadas quanto ao estabelecimento das diretrizes curriculares nacionais, as quais têm dificultado a inovação pedagógica no âmbito de novas estruturas de cursos.
- uma nova modalidade de autorização de cursos, cujo o agente é o próprio MEC por meio da SESu. Tendo em vista que a referida secretaria direciona o local onde as vagas serão abertas, quais cursos serão criados e controla principalmente por meio do aporte financeiro;
- percebemos que a SESu regula muito mais as universidades federais que a própria Seres, tendo em vista que a SESu direciona onde vão abrir mais vagas, quais cursos serão criados e controla principalmente por meio do aporte financeiro;
- a falta de articulação entre as políticas desempenhadas dentro do MEC, SESu e Seres, parecem favorecer o excesso de regulação nas universidades federais;
- a regulação é muito maior nas públicas do que nas privadas, visto que ela acontece antes mesmo do processo autorizativo iniciar na Seres.

Em síntese, confirmamos mediante esta pesquisa que a configuração da educação superior brasileira sofreu diversas mudanças, gerando diversas alterações nos cenários, conforme elucidado no decorrer desta dissertação. Por isso, torna-se fundamental e necessário que a legislação também seja atualizada, para atender à essa nova configuração. E, principalmente, para que as novas universidades federais multicampi sejam resguardadas quanto a sua finalidade de expansão e interiorização universitária. Nesse direcionamento, como resultado final da pesquisa, propusemos uma Minuta de Nota Técnica à Seres no último item desta dissertação com as seguintes proposições: (i) elaboração de uma normativa que confira autonomia para criar cursos nos multicampi das novas universidades federais, elencadas nesta Nota Técnica, assim como ocorreu com os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, os quais têm status de universidade federal e foram dotados de autonomia em todo seu sistema *multicampi*, conforme Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008); (ii) a alteração do art. 24, do Decreto 5.773/2006 e, por conseguinte, do art. 53, da LDBEN/1996, a fim de excetuar das novas universidades federais a condição de campus fora de sede.

Por fim, acreditamos que as recomendações propostas com essa Minuta de Nota Técnica ajudarão a minimizar os problemas e as contradições encontradas por meio desta pesquisa no que tange ao objeto investigado.

Portanto, entendemos que este trabalho apresenta contribuições, tanto para o campo acadêmico quanto para o profissional, que ajudarão a compreender melhor a temática da autonomia universitária nas novas universidades federais multicampi. Essa situação, em grande medida, também pode ser justificada pelo fato de termos ido a campo, na Universidade Federal do ABC, e feito descobertas quanto às especificidades desta instituição.

REFERÊNCIAS

- ALTMANN, H. **Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro**. Disponível em <<http://www.scielo.org.br>> Acesso em 24 set. 2015
- ANDES. **Proposta da ANDES-SN para a Universidade Brasileira**. Brasília, nº 2, 2013.
- ATCON, R. **Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira**. Rio de Janeiro: MEC, 1966.
- AZANHA, J. M. P. **Política e planos de educação no Brasil**: alguns pontos para reflexão. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 85, p. 70-78, maio 1993.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAMPI, A. C.; DIEL, J. O. **O modelo multicampi de universidade e suas relações com a sociedade**, 2013. Disponível em <<http://www.repositorio.ufsc.br/handle>> Acesso em 21 fev. 2014.
- BARROS, A. R. G. **O conceito de soberania no Methodus de Jean Bodin**. São Paulo: Discurso, 1996.
- BARROSO, J. **O Estado e a educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local**. In: BARROSO, João (Org). **A regulação das políticas públicas de educação: espaço, dinâmicas e actores**. Coimbra: EDUCA; UI & DCE, p. 41-70, 2006.
- BICUDO, M. A. V. **Reestruturação acadêmica e desenvolvimento regional**. In Educação Brasileira, Brasília, vol. 23, n. 46, 2001.
- BITTAR, M. et al. **Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009.
- BORGES, A. L. A.; SOUZA, S. M. de; AZEVEDO, D. H. C. de. **Universidade Nova: três anos depois**. In: VIII Congresso Virtual Brasileiro - Administração, 2011, São Paulo. VIII Congresso Virtual Brasileiro - Administração. São Paulo, 2011.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, v. 13, n. 248, 23 de dez. 1996.
- _____. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Presidente da República. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 de janeiro de 2001.
- _____. **Lei nº 10.473, de 27 de junho de 2002**. Institui a Universidade Federal do Vale do

São Francisco. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10473.htm>. Acesso em 10 nov. 2015.

_____. **Lei nº 11.145, de 26 de julho de 2005.** Lei que cria a Universidade Federal do ABC. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11145.htm>. Acesso em 04 fev. 2015.

_____. **Lei nº 11.153, de 29 de julho de 2005.** Lei que cria a Universidade Federal do Grande Dourados. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11153.htm> Acesso em 12 nov. 2015.

_____. **Lei nº 11.640, de 11 de janeiro de 2008.** Lei que cria a Universidade Federal do Pampa. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11640.htm> Acesso em 12 nov. 2015.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm>. Acesso em 4 fev. 2015.

_____. **Lei nº 12.029, de 15 de setembro de 2009.** Institui a Universidade Federal da Fronteira Sul. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Lei/L12029.htm>. Acesso em 12 nov. 2015.

_____. **Lei nº 12.085, de 5 de novembro de 2009.** Institui a Universidade Federal do Oeste do Pará. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12085.htm>. Acesso em 12 nov. 2015.

_____. **Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010.** Institui a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12289.htm>. Acesso em 12 nov. 2015.

_____. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931.** Dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19851.htm>. Acesso em 20 ago. 2014.

_____. **Decreto nº 5.773 de 09 de maio de 2006.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF Seção 1, p. 6, n. 88, 10 de maio de 2006.

_____. **Decreto nº 8.142, de 21 de novembro de 2013.** Altera o Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Decreto/D8142.htm>. Acesso

em 4 Fev. 2015.

_____. **Portaria Normativa nº 12, de 5 de setembro de 2008.** Institui o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC). **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 8 set. 2008. Seção 1, p. 13, n. 173.

_____. **Portaria Normativa nº 40.** Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF Seção 1, p. 39, 29 de dezembro de 2010.

_____. **Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária.** Rio de Janeiro, Colégio Pedro II, 1968.

_____. **Programa de expansão da educação superior pública: 2003-2006.** Brasília, DF: MEC, 2003.

_____. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.** Brasília, DF: MEC, 2007.

_____. **Planejando a Próxima Década:** conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF. Ministério da Educação, 2014.

BRITO, M. I. **Implementação do Reuni na UnB (2008 – 2011):** limites na ampliação de vagas e redução da evasão. Brasília: UnB. Dissertação de Mestrado, 2013.

BUARQUE, C. **Documento apresentado na III Reunião do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras.** Salvador, 1986.

CAMPOS, F. **Educação e cultura.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1940.

_____. **O Estado nacional:** sua estrutura, seu conteúdo ideológico. Brasília: Senado Federal, 2001.

CASTRO, A. M. D. A.; PEREIRA, R. L. de A. P. **Contratualização no ensino superior:** um estudo à luz da nova gestão pública. Maringá, 2014. Disponível em <<http://www.periodicos.uem.br>> Acesso em 25 set. 2015

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CIRNE, M. B. **Autonomia universitária:** uma análise do discurso do STF. Brasília: UnB. Dissertação de Mestrado, 2012.

COSTA, G. **Autonomia universitária: limites jurídicos.** Natal: EDUFRN, 2010.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativos, quantitativos e misto. Porto Alegre: Artmed, 2010.

- CUNHA, L. A. **A universidade temporã**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.
- CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos teórico-metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez e Associados, 1989.
- _____. **Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais**. Campinas: Autores Associados, 1984.
- _____. **A questão da autonomia universitária**. Universidade e Sociedade. ANDES/SN, ano I, n. 2, p. 25-29, nov. 1991.
- _____. **Por um Sistema Nacional de Educação**. São Paulo: Moderna, 2010.
- DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1981.
- DOURADO, L. F. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009**: questões estruturais e conjunturais de uma política. Educação. UNICAMP, 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 09 de out de 2015.
- DURHAM, E. R. Autonomia, controle e avaliação. In: MORHY, L. (org.) **Universidade em questão**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.
- FÁVERO, M. L. **A universidade em questão**. São Paulo: Cortez, 1989.
- _____. **Universidade do Brasil**: das origens à construção. Vol. 1 e 2. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/INEP, 2000.
- _____. **Autonomia universitária mais uma vez**: subsídios para o debate. SGUISSARDI, V. (Org.). Educação Superior: velhos e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2000.
- FIALHO, N. H. **Universidade multicampi**. Brasília: Plano Editora, 2005.
- FONSECA, M. **A experiência de cooperação entre o Brasil e o Banco Mundial: redefinindo o papel da educação e do professor**. Revista Linhas Críticas, n. 12, v. 7, Brasília: UnB, 2001.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber, 2008.
- FURTADO, C. **Análise do modelo brasileiro**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- GONZALES, T. D. **Autonomia universitária**. Pamplona, Ed. Universidade de Navarra, 1974.
- GROPPO, L. A. **Da universidade autônoma ao ensino superior operacional**: considerações sobre a crise da universidade a crise do Estado nacional. Avaliação (Campinas), vol. 16, nº1, Março 2011. Disponível em <<http://www.scielo.org.br>>. Acesso em 21 fev. 2014.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Effective evaluation**. San Francisco: Jossey-Bass, 1981.

HORTA, J. S. B. **Liberalismo, tecnocracia e planejamento educacional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1982.

HOUAISS, Antônio. **Novo dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Objetiva, 2009.

KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998

LAUXEN, S. L. Universidade multicampi. In MOROSINI, M. (coord.). **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário**. V. 2. INEP/MEC, 2006.

LÉDA, D. B. **Universidade Nova/Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: mais uma dose da Reforma Universitária?** Disponível em <<http://www.anped11.uerj.br>>. Acesso em 09 nov. 2014.

LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza**. Tese de Doutorado, USP, 1998.

_____. **“Fast Delivery” diploma: a feição da contra-reforma da educação superior**. Carta Maior, 2007. Disponível em <<http://www.cartamaior.com.br>>. Acesso em 09 nov. 2014.

_____. **Para silenciar os campi**. Campinas, 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br>> Acesso em 09 nov. 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MACEDO, A. R. **Educação superior no século XXI e a reforma universitária brasileira**. Disponível no <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n47/v13n47a02.pdf>>. Acesso em 21 fev. 2014.

MAIA, M. Z. B. **Os bastidores da transição UNITINS/UFT**. In: XVIII Simpósio de Estudos e Pesquisas da Faculdade de Educação: educação e sociedade. Goiânia: UFG, 2009.

MANCEBO, D. **Reforma da Educação Superior: o debate sobre a igualdade no acesso**. Série Documental: textos para discussão. Brasília, INEP, v. 23, 2006.

MAROY, C; DUPRIEZ, V. **A regulação dos sistemas escolares**. Revista Francesa de Pedagogia, Paris, n. 130, 2000.

MARTINS, R. O. **Uma abordagem sociológica acerca da expansão do ensino superior e a regulamentação de profissionais no Brasil**. Revista Múltipla, v. 14, 2006.

MEDEIROS, L. **Reuni: uma nova regulação para a expansão da educação superior ou um maior controle das universidades federais?** Porto de Galinhas: Anped, 2012. Disponível no <<http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/113-gt11>>. Acesso em 05 nov. 2015.

MCCOWAN, T. **Rethinking citizenship education**: a curriculum for participatory democracy. London: Continuum International Publishing Group, 2009.

MOTA, C. G. Para uma visão de conjunto: a história do Brasil pós-1930 e seus juristas. In: MOTA, C. G.; SALINAS, N. S. C. (coord). **Os juristas na formação do estado-nação brasileiro**: (de 1930 aos dias de hoje). São Paulo: Saraiva, 2010.

NACIF, P. G. S. **Relatório da terceira reunião da comissão de elaboração do PDI**. Cruz das Almas. UFRB, 2007

NASCIMENTO, F. dos S. **Expansão e interiorização das universidades federais**: uma análise do processo de implementação do campus Litoral Norte da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa: UFPB. Dissertação de mestrado, 2013.

NOGUEIRA, J. F. F. **Reforma da educação superior no governo Lula**: debate sobre ampliação e democratização do acesso. Brasília: UnB. Dissertação de Mestrado, 2008.

NOMERIANO, A. S.; MOURA, S. M. L.; DAVANCO, S. R. **Expansão do ensino superior no governo Lula da Silva**: Prouni, Reuni e Interiorização das IFES. In: VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, São Cristovão-SE, 2012.

OTRANTO, C. R. A reforma da educação superior no governo Lula: da inspiração à implantação. In: SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de; MANCEBO, Deise (Orgs.). **Reforma universitária**: dimensões e perspectivas. Campinas: Editora Alínea, 2006.

OLIVEIRA, H. L. **Aspectos da vida universitária brasileira**. Revista Ciência e Cultura. V. 37, nº 12, p. 1.958-1.960, dezembro de 1985.

PAULA, C. M. de. **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. Rio de Janeiro: UFF. Dissertação de mestrado, 2009.

PINTO, W. **Universidade realiza mais de 80 obras nos campi da capital e do interior**. Jornal Beira do Rio, v. 6, n. 64, Set. 2008.

PRETTO, Adão. Apresentação. In: BRASIL. Câmara dos Deputados. **Constituição 20 anos: Estado, Democracia e participação popular** – caderno de textos. Brasília: Edições Câmara, 2009.

PREUSS, U. K. **Disconnecting constitutions from statehood**: Is Global Constitutionalism a Viable Concept? In: DOBNER, Petra. LOUGHLIN, Martin (Org.). Oxford: Oxford University Press, 2009.

RANIERI, N. **Autonomia universitária**: as universidades públicas e a Constituição Federal de 1988. São Paulo: EDUSP, 1994.

RICHARDSON, R. J. & Cols. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 2014.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil:** (1930/1973). 29ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

ROMANO, R. **Gestão Universitária, autonomia, autoritarismo.** Revista da USP, nº 78, 2008.

SAMPAIO, A. L. B. **Autonomia universitária:** um modelo de interpretação e aplicação do artigo 207 da Constituição Federal. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

SANCHEZ GAMBOA, S. **Pesquisa em educação:** métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2008.

SANDER, B. **Administração da educação no Brasil:** genealogia do conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2007.

SANTOS, B. de S. **A Universidade no século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade, São Paulo: Cortez, 2003.

SIEBIGER, R. H. **O processo de Bolonha e a universidade brasileira:** aproximações a partir da análise de documentos referenciais. Dourados: UFGD. Dissertação de mestrado, 2013.

SOUSA, J. V. de. **Educação superior no Distrito Federal:** consensos, conflitos, e transformações na configuração de um campo. Brasília: Faculdade de Educação/Universidade de Brasília, Liber Livro, 2013.

SOUSA, M. P. S. de. **Expansão da educação superior no Pará:** programas EXPANDIR e REUNI e a composição de quadros docente dos campi da UFPA (2001-2010). Belém: UFPA. Dissertação de mestrado, 2011.

SOUSA JUNIOR, L. **A expansão da universidade pública:** uma experiência de democratização do ensino superior. In: XXV Simpósio brasileiro e II Congresso Ibero-americano de política de administração da educação, 2011, São Paulo. Políticas públicas e gestão da educação: construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas. Rio de Janeiro: Anais... Anpae, 2011.

SOUSA NETO, X. C. de. **Plano Nacional de Educação – PNE 2001-2010:** análise de fatores que influenciaram sua implementação no âmbito da união. Brasília: UnB. Dissertação de mestrado, 2013.

TEIXEIRA, A. **Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras.** Rio de Janeiro, 1962. Disponível em <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br>> Acesso em 20 abr. 2013.

TRIGUEIRO, M. G. S. **Universidades públicas:** desafios e possibilidades no Brasil contemporâneo. Brasília: Editora UnB, 1999.

_____. **Reforma universitária:** mudanças no ensino superior brasileiro. Brasília: Paralelo 15, 2004.

UFABC. **Projeto Pedagógico Institucional Universidade Federal do ABC.** Santo André: UFABC, 2006.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional Universidade Federal do ABC.** Santo André: UFABC, 2013.

VIEIRA, S. L. **O (dis)curso da (re)forma universitária.** Fortaleza: UFC/PROE, 1982.

_____. Reforma Universitária: ecos de 1968. In MANCEBO, D.; et al (Org.). **Reformas da educação superior:** cenários passados e contradições do presente. 1 ed. São Paulo: Xamã, 2009.

VOLPATO, G. **Interferências dos órgãos de classe na universidade na perspectiva de advogados, engenheiros e médicos professores.** Florianópolis: Perspectiva, 2013

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA – GESTOR SESU/MEC



Universidade de Brasília

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional em Educação

Área de Concentração: Gestão de Políticas e Sistemas Educacionais – GPSE

Orientador: Professor Dr. José Vieira de Sousa

Data:

Local: Ministério da Educação

Identificação

a) Sexo:

b) Faixa etária:

c) Formação acadêmica:

d) Função:

e) Natureza do trabalho desempenhado no MEC:

f) Tempo de serviço no MEC:

g) Tempo na função:

h) Comente sobre sua trajetória acadêmico-profissional:

Bloco 1 – Autonomia universitária no contexto das universidades federais

1.1 Qual é a sua concepção de autonomia universitária?

1.2 Em que medida o senhor considera que, na atualidade, a Universidade Federal tem sofrido restrição de sua autonomia?

1.3 Qual a importância da autonomia universitária em todos os multicampi das novas Universidades Federais?

1.4 Qual sua percepção a respeito da relação das universidades federais com o poder central (MEC), no tocante à autonomia?

1.5 Em que medida o senhor percebe novos elementos na autonomia universitária, quando focalizamos esta questão nas novas universidades federais?

1.6 E em relação à UFABC?

Bloco 2 – Expansão e fatores inibidores e facilitadores da autonomia

- 2.1 No contexto atual de criação de novas Universidades Federais, qual a relação entre autonomia e expansão universitária?
- 2.2 Que fatores o senhor destaca como sendo inibidores ou facilitadores da autonomia universitária nos multicampi das novas universidades federais?
- 2.3 Que diferenças ou semelhanças podem ser apontadas em relação à questão da autonomia universitária das Universidades Federais tradicionais em comparação às criadas na estrutura multicampi?

Bloco 3: Desafios e perspectivas da autonomia nas universidades federais

- 3.1 Como o senhor avalia a política de regulação da educação superior exercida pelo MEC em relação às universidades federais?
- 3.2 E em relação às novas universidades federais, com estrutura multicampi?
- 3.3 Quais são as consequências da ausência ou concessão de autonomia para criação de novos cursos em todos os *multicampi* das novas universidades federais?
- 3.4 Como a ausência ou concessão de autonomia para criar cursos é refletida nas atividades desempenhadas pelas novas universidades federais, criadas no modelo muticampi?
- 3.5 E em relação à UFABC?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA – GESTOR SERES/MEC



Universidade de Brasília

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional em Educação

Área de Concentração: Gestão de Políticas e Sistemas Educacionais – GPSE

Orientador: Professor Dr. José Vieira de Sousa

Data:

Local: Ministério da Educação

Identificação

- a) Sexo:
- b) Faixa etária:
- c) Formação acadêmica:
- d) Função:
- e) Natureza do trabalho desempenhado no MEC:
- f) Tempo de serviço no MEC:
- g) Tempo na Função:
- h) Comente sobre sua trajetória acadêmico-profissional:

Bloco 1 – Autonomia Universitária

- 1.1 Qual é a sua concepção de autonomia universitária?
- 1.2 Em que medida o senhor considera que, na atualidade, a Universidade Federal tem sofrido restrição de sua autonomia?
- 1.3 Qual a importância da autonomia universitária em todos os multicampi das novas Universidades Federais?
- 1.4 Qual sua percepção a respeito da relação das universidades federais com o poder central (MEC), no tocante à autonomia?
- 1.5 Em que medida o senhor percebe novos elementos na autonomia universitária, quando focalizamos esta questão nas novas universidades federais?
- 1.6 E em relação à UFABC?

Bloco 2 – Autonomia e Regulação

- 2.1 Como tem ocorrido a autorização de cursos nos multicampi das novas universidades federais?
- 2.2 Em que medida podem ser identificadas diferenças entre a estrutura multicampi das novas universidades federais e a estrutura tradicional de sede e campus fora de sede?
- 2.3 Como a SERES tem tratado a questão da autonomia nas novas universidades federais criadas com a estrutura multicampi, em contraposição ao disposto lei de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia?
- 2.4 Como a SERES tem entendido a autonomia universitária na estrutura multicampi das novas universidades?

Bloco 3 – Desafios e perspectivas da autonomia nas universidades federais

- 3.1 Comente a respeito das dificuldades encontradas pelas novas universidades federais na legislação nacional que disciplina a autorização de cursos.
- 3.2 Quais são as maiores dificuldades que a SERES tem enfrentado na questão de autorização de cursos nos multicampi das novas universidades federais?
- 3.3 Que consequências podem decorrer da ausência ou concessão de autonomia para criação de cursos em todos os multicampi das novas universidades?
- 3.4 E em relação à UFABC?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA – REITOR UFABC



Universidade de Brasília

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional em Educação

Área de Concentração: Gestão de Políticas e Sistemas Educacionais – GPSE

Orientador: Professor Dr. José Vieira de Sousa

Data:

Local:

Identificação

- a) Sexo:
- b) Faixa etária:
- c) Formação acadêmica:
- d) Cargo/função:
- e) Natureza do trabalho desempenhado na UFABC:
- f) Tempo de serviço na instituição:
- g) Tempo no cargo:
- h) Comente sobre sua trajetória acadêmico-profissional:

Bloco 1 – Instalação da UFABC

1.1 Considerando que, a partir do início dos anos 2000, principalmente após a implementação dos Programas de Expansão Universitária, Expandir/Reuni, começaram a surgir novas universidades federais, comente um pouco sobre o surgimento da UFABC e como ela tem se inserido nesse processo.

1.2 Quais são as diferenças existentes na UFABC, sendo ela uma nova universidade, em comparação com as universidades federais tradicionais?

1.3 Tomando como referência a UFABC, a respeito da estrutura *multicampi* das novas IFES, quais pontos fortes e quais pontos necessitam ainda ser aperfeiçoados. Por quê?

Bloco 2 – Autonomia e Gestão

2.1 Qual é a sua concepção de autonomia universitária?

2.2 Como a autonomia universitária é praticada na UFABC?

2.3 Qual a importância da autonomia universitária em todo o espaço geográfico da UFABC e como a autonomia se configura nos seus multicampi?

2.4 Em termos práticos, a universidade federal tem sofrido restrição de sua autonomia? Comente a respeito.

2.5 Que fatores o senhor destaca como sendo inibidores ou facilitadores da autonomia universitária nos multicampi da UFABC?

2.6 O senhor entende que haveria no Brasil uma tendência de expansão da autonomia universitária em razão da atual política educacional orientadora das novas ifes ou, contrariamente, uma redução dessa autonomia nos próximos anos?

2.7 Qual é a sua percepção a respeito da relação da UFABC com o poder central (MEC/INEP) no tocante à autonomia?

Bloco 3: Regulação Estatal

3.1 Como o senhor avalia o processo de regulação de cursos exercidos pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação?

3.2 Comente a respeito das dificuldades encontradas pelas Novas Universidades, especificamente pela UFABC, na legislação nacional que disciplina a respeito da regulação de cursos (autorização, reconhecimento, renovação de reconhecimento etc).

3.3 Quais são as consequências da ausência ou concessão de autonomia para criação de novos cursos em todos os *multicampi* da UFABC e como ela é refletida nas atividades desempenhadas pela universidade?

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA - DIRETORES UFABC



Universidade de Brasília

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional em Educação

Área de Concentração: Gestão de Políticas e Sistemas Educacionais – GPSE

Orientador: Professor Dr. José Vieira de Sousa

Data:

Local:

Identificação

a) Sexo:

b) Faixa etária:

c) Formação acadêmica:

d) Cargo/função:

e) Natureza do trabalho desempenhado na UFABC:

f) Tempo de serviço na instituição:

g) Tempo no cargo:

h) Comente sobre sua trajetória acadêmico-profissional:

Bloco 1 – Instalação da UFABC

1.1 Considerando que, a partir do início dos anos 2000, principalmente após a implementação dos Programas de Expansão Universitária, Expandir/Reuni, começaram a surgir novas universidades federais, comente um pouco sobre o surgimento da UFABC e como ela tem se inserido nesse processo.

1.2 - Em relação ao estudante, quais são as diferenças existentes na UFABC, sendo ela uma nova universidade, em comparação as universidades federais tradicionais?

1.3 Tomando como referência a UFABC, a respeito da estrutura *multicampi* das novas IFES quais pontos fortes e quais pontos necessitam ainda ser aperfeiçoados. Por quê?

Bloco 2 – Autonomia e Gestão

2.1 Qual é a sua concepção de autonomia universitária?

2.2 Como a autonomia universitária é praticada na UFABC?

2.3 Qual a importância da autonomia universitária em todo o espaço geográfico da UFABC e como a autonomia se configura nos seus multicampi?

2.4 Em termos práticos, a universidade federal tem sofrido restrição de sua autonomia? Comente a respeito.

2.5 Que fatores o senhor destaca como sendo inibidores ou facilitadores da autonomia universitária nos multicampi da UFABC?

2.6 O senhor entende que haveria no Brasil uma tendência de expansão da autonomia universitária em razão da atual política educacional orientadora das novas IFES ou, contrariamente, uma redução dessa autonomia nos próximos anos?

2.7 Qual é a sua percepção a respeito da relação das unidades acadêmicas com a reitoria e com o poder central (MEC) no tocante à autonomia?



Bloco 3: Regulação Estatal

3.1 Como o senhor avalia a política de regulação da educação superior exercida pelo MEC nos cursos que estão sob sua direção?

3.2 Comente a respeito das dificuldades encontradas pelas Novas Universidades, especificamente pela UFABC, na legislação nacional que disciplina a respeito da regulação de cursos (autorização, reconhecimento, renovação de reconhecimento etc).

3.3 Quais são as consequências da ausência ou concessão de autonomia para criação de novos cursos em todos os *multicampi* da UFABC e como ela é refletida nas atividades desempenhadas pela universidade?

APÊNDICE F – CARTA DE APRESENTAÇÃO UTILIZADA PARA AS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

	<p>UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE MESTRADO EM EDUCAÇÃO – MODALIDADE PROFISSIONAL ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: GESTÃO DE POLÍTICAS E SISTEMAS EDUCACIONAIS</p>	
---	--	---

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Brasília - DF, 26 de março de 2015.

Ilmo _____

Apresentamos a V. Sa. a mestranda Stephanie Pellucio Duarte, estudante regularmente matriculada sob a matrícula Nº 2013/0178560, no Curso de Mestrado em Educação – Modalidade Profissional no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Essa estudante está desenvolvendo uma pesquisa que tem como objetivo analisar como se configura o processo da autonomia nos multicampi das novas universidades federais tomando como referência os marcos regulatórios e a vivência desse processo no contexto da Universidade Federal do ABC.

Em decorrência do objetivo da pesquisa, é necessário que a referida mestranda realize entrevista individual com V. Sa. Dessa forma, solicitamos vossa colaboração no sentido de conceder, aproximadamente, 40 (quarenta) minutos de sua agenda de trabalho para a realização da entrevista. Caso permita, a entrevista será gravada, sendo posteriormente degravada, com o objetivo de formar uma base de dados para a pesquisa e posterior análise.

Por oportuno, informamos que todo material coletado será utilizado somente na pesquisa e sua participação não será relacionada com trechos do depoimento, que possam implicar sua identificação.

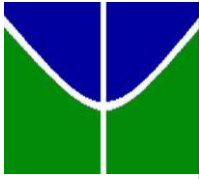

Acrescentamos que a participação nessa pesquisa é voluntária e poderá haver a desistência a qualquer momento, não havendo previsão de gastos ou remuneração.

Ressaltando a importância de sua valiosa colaboração para o estudo, agradecemos antecipadamente, e nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Professor Dr. José Vieira de Sousa

APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

	<p>UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE MESTRADO EM EDUCAÇÃO – MODALIDADE PROFISSIONAL ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: GESTÃO DE POLÍTICAS E SISTEMAS EDUCACIONAIS</p>	 <p>Programa de Pós-Graduação em Educação</p>
---	--	--

Responsável pelo projeto: Stephanie Pellucio Duarte Matrícula 2013/0178560

Estudante da PPGE/UnB (Mestrado em Educação)

Eu, _____, abaixo assinado, declaro que fui informado(a), de forma clara e objetiva, acerca da pesquisa de mestrado que tem por objetivo analisar como se configura o processo da autonomia nos multicampi das novas universidades federais tomando como referência os marcos regulatórios e a vivência desse processo no contexto da Universidade Federal do ABC. Afirmando que tenho pleno conhecimento de que, nessa pesquisa, serão realizados os seguintes procedimentos: entrevista semiestruturada e análise de documentos diversos. Estou ciente de que não é obrigatória a minha participação nesse estudo, caso me sinta constrangido(a), antes ou durante a realização do trabalho, e de que os materiais utilizados para a coleta das informações serão destruídos após o registro dos dados. Declaro que tenho ciência de que a pesquisadora manterá em caráter confidencial todas as respostas que comprometam a minha privacidade e que, caso solicite, receberei informações atualizadas durante o estudo, ainda que isto possa afetar a minha vontade de continuar dele participando.

Declaro, ainda, que me foi esclarecido que essas informações poderão ser obtidas por intermédio de Stephanie Pellucio Duarte (telefone xxxx ou *e-mail* xxxx) e que o resultado da pesquisa somente será divulgado com objetivo científico-acadêmico, mantendo-se em sigilo a minha identidade. Por fim, afirmo estar ciente de que a minha participação nesse estudo é voluntária e poderei desistir a qualquer momento, não havendo previsão de gastos ou remuneração. E por estar de pleno acordo com os termos ajustados e mencionados neste documento, assinamos o presente instrumento em duas (duas) vias de igual teor e forma, para um só efeito.

Santo André-SP, de abril de 2015.

Interlocutor(a) da pesquisa

Stephanie Pellucio Duarte
 Responsável pela pesquisa

APÊNDICE H – QUADRO PARA ANÁLISE DE CONTEÚDO

Universidade de Brasília

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional em Educação

Área de Concentração: Gestão de Políticas e Sistemas Educacionais – GPSE

Orientador: Professor Dr. José Vieira de Sousa

Resultados**QUADRO PARA ANÁLISE DE CONTEÚDO****Categoria:**

Conceituação da categoria construída com as verbalizações

Verbalizações	Temas	Freq.

ANEXO A – LEI Nº 11.145/2005

Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional
Área de Concentração: Gestão de Políticas e Sistemas Educacionais – GPSE
Orientador: Professor Dr. José Vieira de Sousa

LEI Nº 11.145, DE 26 DE JULHO DE 2005

Institui a Fundação Universidade Federal do ABC e dá outras providências

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica instituída a Fundação Universidade Federal do ABC - UFABC, vinculada ao MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, com sede e foro na cidade de Santo André, Estado de São Paulo.

Parágrafo único. A inscrição do ato constitutivo da UFABC, do qual será parte integrante o seu Estatuto, no cartório do registro civil competente lhe conferirá personalidade jurídica.

Art. 2º A UFABC terá por objetivo ministrar educação superior, desenvolver pesquisa nas diversas áreas do conhecimento e promover a extensão universitária, caracterizando sua inserção regional mediante atuação multicampi na região do ABC paulista.

Art. 3º O patrimônio da UFABC será constituído pelos bens e direitos que ela venha a adquirir, incluindo aqueles que lhe venham a ser doados pela União, Estados, Municípios e por outras entidades públicas e particulares.

Parágrafo único. Só será admitida a doação à UFABC de bens livres e desembaraçados de quaisquer ônus.

Art. 4º Fica o Poder Executivo autorizado a transferir para a UFABC bens móveis e imóveis necessários ao seu funcionamento integrantes do patrimônio da União.

Art. 5º Os recursos financeiros da UFABC serão provenientes de:

I - dotação consignada no orçamento da União;

II - auxílios e subvenções que lhe venham a ser concedidos por quaisquer entidades públicas ou

particulares;

III - remuneração por serviços prestados a entidades públicas ou particulares;

IV - convênios, acordos e contratos celebrados com entidades ou organismos nacionais ou internacionais;

V - outras receitas eventuais.

Parágrafo único. A implantação da UFABC fica sujeita à existência de dotação específica no orçamento da União.

Art. 6º A administração superior da UFABC será exercida pelo Reitor e pelo Conselho Universitário, no âmbito de suas respectivas competências, a serem definidas no Estatuto e no Regimento Geral.

§ 1º A Presidência do Conselho Universitário será exercida pelo Reitor da UFABC.

§ 2º O Vice-Reitor, nomeado de acordo com a legislação pertinente, substituirá o Reitor em suas faltas ou impedimentos legais e/ou temporários.

§ 3º O Estatuto da UFABC disporá sobre a composição e as competências do Conselho Universitário, de acordo com a legislação pertinente.

Art. 7º Para compor a estrutura regimental da UFABC, ficam criados, no âmbito do MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, os cargos constantes dos Anexos I e II desta Lei.

Art. 8º Ficam criados os cargos de Reitor e Vice-Reitor da Fundação Universidade Federal do ABC.

Parágrafo único. Os cargos de Reitor e de Vice-Reitor serão providos pro tempore, por ato do Ministro de Estado da Educação, até que a UFABC seja implantada na forma de seu Estatuto.

Art. 9º Até sua implantação definitiva, a UFABC poderá contar com a colaboração de pessoal docente e técnico-administrativo, mediante cessão dos governos federal, municipais e estaduais, independentemente da limitação contida no inciso I do art. 93 da Lei nº 8.112, de 11 dezembro de 1990.

Art. 10. A UFABC encaminhará ao MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO a proposta de Estatuto para aprovação pelas instâncias competentes, no prazo de 180 (cento e oitenta) dias contado da data de provimento dos cargos de Reitor e Vice-Reitor pro tempore.

Art. 11. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 26 de julho de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Tarso Genro

João Bernardo de Azevedo Bringel

ANEXO B – DECRETO Nº 5.773/2006

Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional
Área de Concentração: Gestão de Políticas e Sistemas Educacionais – GPSE
Orientador: Professor Dr. José Vieira de Sousa

DECRETO Nº 5.773, DE 9 DE MAIO DE 2006

Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no usos da atribuição que lhe confere o art. 84 inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto nos arts. 9º, incisos VI, VIII e IX, e 46, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Lei nº 9.784, de 29 de janeiro de 1999, e na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, e,

CAPÍTULO I
DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO SISTEMA FEDERAL DE ENSINO

Art. 1º Este Decreto dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino.

§ 1º A regulação será realizada por meio de atos administrativos autorizativos do funcionamento de instituições de educação superior e de cursos de graduação e seqüenciais.

§ 2º A supervisão será realizada a fim de zelar pela conformidade da oferta de educação superior no sistema federal de ensino com a legislação aplicável.

§ 3º A avaliação realizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES constituirá referencial básico para os processos de regulação e supervisão da educação superior, a fim de promover a melhoria de sua qualidade.

Art. 2º O sistema federal de ensino superior compreende as instituições federais de educação superior, as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos federais de educação superior.

Art. 3º As competências para as funções de regulação, supervisão e avaliação serão exercidas pelo Ministério da Educação, pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, e pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, na forma deste Decreto.

Parágrafo único. As competências previstas neste Decreto serão exercidas sem prejuízo daquelas previstas na estrutura regimental do Ministério da Educação e do INEP, bem como nas demais normas

aplicáveis.

Art. 4º Ao Ministro de Estado da Educação, como autoridade máxima da educação superior no sistema federal de ensino, compete, no que respeita às funções disciplinadas por este Decreto:

I - homologar deliberações do CNE em pedidos de credenciamento e reconhecimentos de instituições de educação superior;

II - homologar os instrumentos de avaliação elaborados pelo INEP;

III - homologar os pareceres da CONAES;

IV - homologar pareceres e propostas de atos normativos aprovadas pelo CNE; e

V - expedir normas e instruções para a execução de leis, decretos e regulamentos.

Art. 5º No que diz respeito à matéria objeto deste Decreto, compete ao Ministério da Educação, por intermédio de suas Secretarias, exercer as funções de regulação e supervisão da educação superior, em suas respectivas áreas de atuação.

§ 1º No âmbito do Ministério da Educação, além do Ministro de Estado da Educação, desempenharão as funções regidas por este Decreto a Secretaria de Educação Superior, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica e a Secretaria de Educação a Distância, na execução de suas respectivas competências.

§ 2º À Secretaria de Educação Superior compete especialmente:

I - instruir e examinar parecer nos processos de credenciamento e reconhecimentos de instituições de educação superior, promovendo as diligências necessárias;

II - instruir e decidir os processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação e seqüenciais, promovendo as diligências necessárias;

III - propor ao CNE diretrizes para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação para credenciamento de instituições;

IV - estabelecer diretrizes para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação para autorização de cursos de graduação e seqüenciais;

V - aprovar os instrumentos de avaliação para autorização de cursos de graduação e seqüenciais, elaborados pelo INEP, e submetê-los à homologação pelo Ministro de Estado da Educação;

VI - exercer a supervisão de instituições de educação superior e de cursos de graduação, exceto tecnológicos, e seqüenciais;

VII - celebrar protocolos de compromisso, na forma dos arts. 60 e 61; e

VIII - aplicar as penalidades previstas na legislação, de acordo com o disposto no Capítulo III deste Decreto.

§ 3º À Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica compete especialmente:

I - instruir e examinar parecer nos processos de credenciamento e reconhecimentos de instituições de

educação superior tecnológica, promovendo as diligências necessárias;

II - instruir e decidir os processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores de tecnologia, promovendo as diligências necessárias;

III - propor ao CNE diretrizes para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação para credenciamento de instituições de educação superior tecnológica;

IV - estabelecer diretrizes para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação para autorização de cursos superiores de tecnologia;

V - aprovar os instrumentos de avaliação para autorização de cursos superiores de tecnologia, elaborados pelo INEP, e submetê-los à homologação pelo Ministro de Estado da Educação;

VI - elaborar catálogo de denominações de cursos superiores de tecnologia, para efeito de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores de tecnologia;

VII - apreciar pedidos de inclusão e propor ao CNE a exclusão de denominações de cursos superiores de tecnologia do catálogo de que trata o inciso VI;

VIII - exercer a supervisão de instituições de educação superior tecnológica e de cursos superiores de tecnologia;

IX - celebrar protocolos de compromisso, na forma dos arts. 60 e 61; e

X - aplicar as penalidades previstas na legislação, de acordo com o disposto no Capítulo III deste Decreto.

§ 4º À Secretaria de Educação a Distância compete especialmente:

I - instruir e exarar parecer nos processos de credenciamento e reconhecimentos de instituições específicas para oferta de educação superior a distância, promovendo as diligências necessárias; (Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007)

II - instruir e decidir os processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores a distância, promovendo as diligências necessárias; (Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007)

III - propor ao CNE, compartilhadamente com a Secretaria de Educação Superior e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, diretrizes para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação para credenciamento de instituições específicas para oferta de educação superior a distância;

IV - estabelecer diretrizes, compartilhadamente com a Secretaria de Educação Superior e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação para autorização de cursos superiores a distância; e

V - exercer a supervisão dos cursos de graduação e sequenciais a distância, no que se refere a sua área de atuação. (Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007)

Art. 6º No que diz respeito à matéria objeto deste Decreto, compete ao CNE:

I - exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento do Ministro de Estado da Educação;

II - deliberar, com base no parecer da Secretaria competente, observado o disposto no art. 4º, inciso I, sobre pedidos de credenciamento e credenciamento de instituições de educação superior e específico para a oferta de cursos de educação superior a distância;

III - recomendar, por sua Câmara de Educação Superior, providências das Secretarias, entre as quais a celebração de protocolo de compromisso, quando não satisfeito o padrão de qualidade específico para credenciamento e credenciamento de universidades, centros universitários e faculdades;

IV - deliberar sobre as diretrizes propostas pelas Secretarias para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação para credenciamento de instituições;

V - aprovar os instrumentos de avaliação para credenciamento de instituições, elaborados pelo INEP;

VI - deliberar, por sua Câmara de Educação Superior, sobre a exclusão de denominação de curso superior de tecnologia do catálogo de que trata o art. 5º, § 3º, inciso VII;

VII - aplicar as penalidades previstas no Capítulo IV deste Decreto;

VIII - julgar recursos, nas hipóteses previstas neste Decreto;

IX - analisar questões relativas à aplicação da legislação da educação superior; e

X - orientar sobre os casos omissos na aplicação deste Decreto, ouvido o órgão de consultoria jurídica do Ministério da Educação.

Art. 7º No que diz respeito à matéria objeto deste Decreto, compete ao INEP:

I - realizar visitas para avaliação in loco nos processos de credenciamento e credenciamento de instituições de educação superior e nos processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação e sequenciais;

II - realizar as diligências necessárias à verificação das condições de funcionamento de instituições e cursos, como subsídio para o parecer da Secretaria competente, quando solicitado;

III - realizar a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes;

IV - elaborar os instrumentos de avaliação conforme as diretrizes da CONAES;

V - elaborar os instrumentos de avaliação para credenciamento de instituições e autorização de cursos, conforme as diretrizes do CNE e das Secretarias, conforme o caso; e

VI - constituir e manter banco público de avaliadores especializados, conforme diretrizes da CONAES.

Art. 8º No que diz respeito à matéria objeto deste Decreto, compete à CONAES:

I - coordenar e supervisionar o SINAES;

II - estabelecer diretrizes para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação de cursos de graduação e de avaliação interna e externa de instituições;

III - estabelecer diretrizes para a constituição e manutenção do banco público de avaliadores especializados;

IV - aprovar os instrumentos de avaliação referidos no inciso II e submetê-los à homologação pelo Ministro de Estado da Educação;

V - submeter à aprovação do Ministro de Estado da Educação a relação dos cursos para aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE;

VI - avaliar anualmente as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes do SINAES;

VII - estabelecer diretrizes para organização e designação de comissões de avaliação, analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações às instâncias competentes;

VIII - ter acesso a dados, processos e resultados da avaliação; e

IX - submeter anualmente, para fins de publicação pelo Ministério da Educação, relatório com os resultados globais da avaliação do SINAES.

CAPÍTULO II

DA REGULÇÃO

Seção I

Dos Atos Autorizativos

Art. 9º A educação superior é livre à iniciativa privada, observadas as normas gerais da educação nacional e mediante autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

Art. 10. O funcionamento de instituição de educação superior e a oferta de curso superior dependem de ato autorizativo do Poder Público, nos termos deste Decreto.

§ 1º São modalidades de atos autorizativos os atos administrativos de credenciamento e reconhecimento de instituições de educação superior e de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como suas respectivas modificações.

§ 2º Os atos autorizativos fixam os limites da atuação dos agentes públicos e privados em matéria de educação superior.

§ 3º A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação, nos termos da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.

§ 4º Qualquer modificação na forma de atuação dos agentes da educação superior após a expedição do ato autorizativo, relativa à mantenedora, à abrangência geográfica das atividades, habilitações, vagas, endereço de oferta dos cursos ou qualquer outro elemento relevante para o exercício das funções educacionais, depende de modificação do ato autorizativo originário, que se processará na forma de pedido de aditamento.

§ 5º Havendo divergência entre o ato autorizativo e qualquer documento de instrução do processo, prevalecerá o ato autorizativo.

§ 6º Os prazos contam-se da publicação do ato autorizativo.

§ 7º Os atos autorizativos são válidos até o ciclo avaliativo seguinte. (Redação dada pelo Decreto nº

6.303, de 2007)

§ 8º O protocolo do pedido de credenciamento de instituição de educação superior, de reconhecimento e de renovação de reconhecimento de curso superior prorroga a validade do ato autorizativo pelo prazo máximo de um ano.

§ 9º Todos os processos administrativos previstos neste Decreto observarão o disposto na Lei nº 9.784, de 29 de janeiro de 1999.

§ 10. Os pedidos de ato autorizativo serão decididos tendo por base o relatório de avaliação e o conjunto de elementos de instrução apresentados pelas entidades interessadas no processo ou solicitados pela Secretaria em sua atividade instrutória. (Incluído pelo Decreto nº 6.303, de 2007)

Art. 11. O funcionamento de instituição de educação superior ou a oferta de curso superior sem o devido ato autorizativo configura irregularidade administrativa, nos termos deste Decreto, sem prejuízo dos efeitos da legislação civil e penal.

§ 1º Na ausência de qualquer dos atos autorizativos exigidos nos termos deste Decreto, fica vedada a admissão de novos estudantes pela instituição, aplicando-se as medidas punitivas e reparatórias cabíveis.

§ 2º A instituição que oferecer curso antes da devida autorização, quando exigida, terá sobrestados os processos de autorização e credenciamento em curso, pelo prazo previsto no § 1º do art. 68. (Redação dada pelo Decreto nº 6.861, de 2009)

§ 3º O Ministério da Educação determinará, motivadamente, como medida cautelar, a suspensão preventiva da admissão de novos alunos em cursos e instituições irregulares, visando evitar prejuízo a novos alunos.

§ 4º Na hipótese do § 3º, caberá recurso administrativo ao CNE, no prazo de trinta dias, sem efeito suspensivo.

Seção II

Do Credenciamento e Recredenciamento de Instituição de Educação Superior

Subseção I Das Disposições Gerais

Art. 12. As instituições de educação superior, de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, serão credenciadas como:

I - faculdades;

II - centros universitários; e

III - universidades.

Art. 13. O início do funcionamento de instituição de educação superior é condicionado à edição prévia de ato de credenciamento pelo Ministério da Educação.

§ 1º A instituição será credenciada originalmente como faculdade.

§ 2º O credenciamento como universidade ou centro universitário, com as conseqüentes prerrogativas de autonomia, depende do credenciamento específico de instituição já credenciada, em funcionamento regular e com padrão satisfatório de qualidade.

§ 3º O indeferimento do pedido de credenciamento como universidade ou centro universitário não impede o credenciamento subsidiário como centro universitário ou faculdade, cumpridos os requisitos previstos em lei.

§ 4º O primeiro credenciamento terá prazo máximo de três anos, para faculdades e centros universitários, e de cinco anos, para universidades.

Art. 14. São fases do processo de credenciamento:

I - protocolo do pedido junto à Secretaria competente, instruído conforme disposto nos arts. 15 e 16;

II - análise documental pela Secretaria competente;

III - avaliação in loco pelo INEP;

IV - parecer da Secretaria competente;

V - deliberação pelo CNE; e

VI - homologação do parecer do CNE pelo Ministro de Estado da Educação.

Art. 15. O pedido de credenciamento deverá ser instruído com os seguintes documentos:

I - da mantenedora:

a) atos constitutivos, devidamente registrados no órgão competente, que atestem sua existência e capacidade jurídica, na forma da legislação civil;

b) comprovante de inscrição no Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas do Ministério da Fazenda - CNPJ/MF;

c) comprovante de inscrição nos cadastros de contribuintes estadual e municipal, quando for o caso;

d) certidões de regularidade fiscal perante as Fazendas Federal, Estadual e Municipal;

e) certidões de regularidade relativa à Seguridade Social e ao Fundo de Garantia do Tempo de Serviço - FGTS;

f) demonstração de patrimônio para manter a instituição;

g) para as entidades sem fins lucrativos, demonstração de aplicação dos seus excedentes financeiros para os fins da instituição mantida; não remuneração ou concessão de vantagens ou benefícios a seus instituidores, dirigentes, sócios, conselheiros, ou equivalentes e, em caso de encerramento de suas atividades, destinação de seu patrimônio a outra instituição congênere ou ao Poder Público, promovendo, se necessário, a alteração estatutária correspondente; e

h) para as entidades com fins lucrativos, apresentação de demonstrações financeiras atestadas por profissionais competentes;

II - da instituição de educação superior:

a) comprovante de recolhimento da taxa de avaliação in loco, prevista na Lei nº 10.870, de 19 de maio de 2004;

b) plano de desenvolvimento institucional;

c) regimento ou estatuto; e

d) identificação dos integrantes do corpo dirigente, destacando a experiência acadêmica e administrativa de cada um.

Art. 16. O plano de desenvolvimento institucional deverá conter, pelo menos, os seguintes elementos:

I - missão, objetivos e metas da instituição, em sua área de atuação, bem como seu histórico de implantação e desenvolvimento, se for o caso;

II - projeto pedagógico da instituição;

III - cronograma de implantação e desenvolvimento da instituição e de cada um de seus cursos, especificando-se a programação de abertura de cursos, aumento de vagas, ampliação das instalações físicas e, quando for o caso, a previsão de abertura dos cursos fora de sede;

IV - organização didático-pedagógica da instituição, com a indicação de número de turmas previstas por curso, número de alunos por turma, locais e turnos de funcionamento e eventuais inovações consideradas significativas, especialmente quanto a flexibilidade dos componentes curriculares, oportunidades diferenciadas de integralização do curso, atividades práticas e estágios, desenvolvimento de materiais pedagógicos e incorporação de avanços tecnológicos;

V - perfil do corpo docente, indicando requisitos de titulação, experiência no magistério superior e experiência profissional não-acadêmica, bem como os critérios de seleção e contratação, a existência de plano de carreira, o regime de trabalho e os procedimentos para substituição eventual dos professores do quadro;

VI - organização administrativa da instituição, identificando as formas de participação dos professores e alunos nos órgãos colegiados responsáveis pela condução dos assuntos acadêmicos e os procedimentos de auto-avaliação institucional e de atendimento aos alunos;

VII - infra-estrutura física e instalações acadêmicas, especificando:

a) com relação à biblioteca: acervo de livros, periódicos acadêmicos e científicos e assinaturas de revistas e jornais, obras clássicas, dicionários e enciclopédias, formas de atualização e expansão, identificado sua correlação pedagógica com os cursos e programas previstos; vídeos, DVD, CD, CD-ROMS e assinaturas eletrônicas; espaço físico para estudos e horário de funcionamento, pessoal técnico administrativo e serviços oferecidos;

b) com relação aos laboratórios: instalações e equipamentos existentes e a serem adquiridos, identificando sua correlação pedagógica com os cursos e programas previstos, os recursos de informática disponíveis, informações concernentes à relação equipamento/aluno; e descrição de inovações tecnológicas consideradas significativas; e

c) plano de promoção de acessibilidade e de atendimento prioritário, imediato e diferenciado às pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais ou com mobilidade reduzida, para

utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte; dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, serviços de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS;

VIII - oferta de educação a distância, sua abrangência e pólos de apoio presencial;

IX - oferta de cursos e programas de mestrado e doutorado; e

X - demonstrativo de capacidade e sustentabilidade financeiras.

Art. 17. A Secretaria de Educação Superior ou a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, conforme o caso, receberá os documentos protocolados e dará impulso ao processo.

§ 1º A Secretaria competente procederá à análise dos documentos sob os aspectos da regularidade formal e do mérito do pedido.

§ 2º A Secretaria, após análise documental, encaminhará o processo ao INEP para avaliação in loco.

§ 3º A Secretaria poderá realizar as diligências necessárias à completa instrução do processo, visando subsidiar a deliberação final das autoridades competentes.

§ 4º A Secretaria competente emitirá parecer, ao final da instrução, tendo como referencial básico o relatório de avaliação do INEP e considerando o conjunto de elementos que compõem o processo. (Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007)

Art. 18. O processo será encaminhado ao CNE, para deliberação, em ato único, motivadamente, sobre a conformidade do estatuto ou do regimento com a legislação aplicável, a regularidade da instrução e o mérito do pedido.

Parágrafo único. Da decisão do CNE caberá recurso administrativo, na forma de seu regimento interno.

Art. 19. O processo será restituído ao Ministro de Estado da Educação para homologação do parecer do CNE. (Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007)

Parágrafo único. O Ministro de Estado da Educação poderá restituir o processo ao CNE para reexame, motivadamente.

Subseção II

Do Recredenciamento

Art. 20. A instituição deverá protocolar pedido de credenciamento ao final de cada ciclo avaliativo do SINAES junto à Secretaria competente, devidamente instruído, no prazo previsto no § 7º do art. 10.

Parágrafo único. O processo de credenciamento observará as disposições processuais referentes ao pedido de credenciamento, no que couber.

Art. 21. O pedido de credenciamento de instituição de educação superior deve ser instruído com os seguintes documentos:

I - quanto à mantenedora, os documentos referidos no art. 15, inciso I; e

II - quanto à instituição de educação superior, a atualização do plano de desenvolvimento institucional, do regimento ou estatuto e das informações relativas ao corpo dirigente, com destaque para as alterações ocorridas após o credenciamento.

Art. 22. O deferimento do pedido de credenciamento é condicionado à demonstração do funcionamento regular da instituição e terá como referencial básico os processos de avaliação do SINAES.

§ 1º A Secretaria competente considerará, para fins regulatórios, o último relatório de avaliação disponível no SINAES.

§ 2º Caso considere necessário, a Secretaria solicitará ao INEP realização de nova avaliação in loco.

Art. 23. O resultado insatisfatório da avaliação do SINAES enseja a celebração de protocolo de compromisso, na forma dos arts. 60 e 61 deste Decreto.

Parágrafo único. Expirado o prazo do protocolo de compromisso sem o cumprimento satisfatório das metas nele estabelecidas, será instaurado processo administrativo, na forma do art. 63, inciso II, ficando suspensa a tramitação do pedido de credenciamento até o encerramento do processo.

Subseção III

(Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007)

Do Credenciamento de Campus Fora de Sede

Art. 24. As universidades poderão pedir credenciamento de campus fora de sede em Município diverso da abrangência geográfica do ato de credenciamento em vigor, desde que no mesmo Estado. (Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007)

§ 1º O campus fora de sede integrará o conjunto da universidade e não gozará de prerrogativas de autonomia. (Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007)

§ 2º O pedido de credenciamento de campus fora de sede processar-se-á como aditamento ao ato de credenciamento, aplicando-se, no que couber, as disposições processuais que regem o pedido de credenciamento. (Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007)

§ 3º É vedada a oferta de curso em unidade fora da sede sem o prévio credenciamento do campus fora de sede e autorização específica do curso, na forma deste Decreto. (Incluído pelo Decreto nº 6.303, de 2007)

Subseção IV

Da Transferência de Manutença

Art. 25. A alteração da manutenção de qualquer instituição de educação superior deve ser submetida ao Ministério da Educação.

§ 1º O novo mantenedor deve apresentar os documentos referidos no art. 15, inciso I, além do instrumento jurídico que dá base à transferência de manutenção. (Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007)

§ 2º O pedido tramitará na forma de aditamento ao ato de credenciamento ou credenciamento da

instituição, sujeitando-se a deliberação específica das autoridades competentes.

§ 3º É vedada a transferência de cursos ou programas entre mantenedoras.

§ 4º Não se admitirá a transferência de manutenção em favor de postulante que, diretamente ou por qualquer entidade mantida, tenha recebido penalidades, em matéria de educação superior, perante o sistema federal de ensino, nos últimos cinco anos.

§ 5º No exercício da atividade instrutória, poderá a Secretaria solicitar a apresentação de documentos que informem sobre as condições econômicas da entidade que cede a manutenção, tais como certidões de regularidade fiscal e outros, visando obter informações circunstanciadas sobre as condições de autofinanciamento da instituição, nos termos do art. 7º, inciso III, da Lei nº 9.394, de 1996, no intuito de preservar a atividade educacional e o interesse dos estudantes. (Incluído pelo Decreto nº 6.303, de 2007)

Subseção V

Do Credenciamento Específico para Oferta de Educação a Distância

Art. 26. A oferta de educação a distância é sujeita a credenciamento específico, nos termos de regulamentação própria.

§ 1º O pedido observará os requisitos pertinentes ao credenciamento de instituições e será instruído pela Secretaria de Educação Superior ou pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, conforme o caso, com a colaboração da Secretaria de Educação a Distância.

§ 2º O pedido de credenciamento de instituição de educação superior para a oferta de educação a distância deve ser instruído com o comprovante do recolhimento da taxa de avaliação in loco e documentos referidos em regulamentação específica.

§ 3º Aplicam-se, no que couber, as disposições que regem o credenciamento e o credenciamento de instituições de educação superior.

Seção III

Da Autorização, do Reconhecimento e da Renovação de Reconhecimento de Curso Superior

Subseção I

Da Autorização

Art. 27. A oferta de cursos superiores em faculdade ou instituição equiparada, nos termos deste Decreto, depende de autorização do Ministério da Educação.

§ 1º O disposto nesta Subseção aplica-se aos cursos de graduação e seqüenciais.

§ 2º Os cursos e programas oferecidos por instituições de pesquisa científica e tecnológica submetem-se ao disposto neste Decreto.

Art. 28. As universidades e centros universitários, nos limites de sua autonomia, observado o disposto nos §§ 2º e 3º deste artigo, independem de autorização para funcionamento de curso superior, devendo informar à Secretaria competente os cursos abertos para fins de supervisão, avaliação e posterior reconhecimento, no prazo de sessenta dias.

§ 1º Aplica-se o disposto no caput a novas turmas, cursos congêneres e toda alteração que importe aumento no número de estudantes da instituição ou modificação das condições constantes do ato de credenciamento.

§ 2º A criação de cursos de graduação em direito e em medicina, odontologia e psicologia, inclusive em universidades e centros universitários, deverá ser submetida, respectivamente, à manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil ou do Conselho Nacional de Saúde, previamente à autorização pelo Ministério da Educação. (Redação dada pelo Decreto nº 5.840 de 2006)

§ 3º O prazo para a manifestação prevista no § 2º é de sessenta dias, prorrogável por igual período, a requerimento do Conselho interessado.

Art. 29. São fases do processo de autorização:

I - protocolo do pedido junto à Secretaria competente, instruído conforme disposto no art. 30 deste Decreto;

II - análise documental pela Secretaria competente;

III - avaliação in loco pelo INEP; e

IV - decisão da Secretaria competente.

Art. 30. O pedido de autorização de curso deverá ser instruído com os seguintes documentos:

I - comprovante de recolhimento da taxa de avaliação in loco;

II - projeto pedagógico do curso, informando número de alunos, turnos, programa do curso e demais elementos acadêmicos pertinentes;

III - relação de docentes, acompanhada de termo de compromisso firmado com a instituição, informando-se a respectiva titulação, carga horária e regime de trabalho; e

IV - comprovante de disponibilidade do imóvel.

Art. 31. A Secretaria competente receberá os documentos protocolados e dará impulso ao processo.

§ 1º A Secretaria realizará a análise documental, as diligências necessárias à completa instrução do processo e o encaminhará ao INEP para avaliação in loco.

§ 2º A Secretaria solicitará parecer da Secretaria de Educação a Distância, quando for o caso.

§ 3º A Secretaria oficiará o Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil ou o Conselho Nacional de Saúde, nas hipóteses do art. 28.

§ 4º A Secretaria procederá à análise dos documentos sob os aspectos da regularidade formal e do mérito do pedido, tendo como referencial básico o relatório de avaliação do INEP, e ao final decidirá o pedido.

Art. 32. O Secretário competente poderá, em cumprimento das normas gerais da educação nacional:

I - deferir o pedido de autorização de curso;

II - deferir o pedido de autorização de curso, em caráter experimental, nos termos do art. 81 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; ou

III - indeferir, motivadamente, o pedido de autorização de curso.

Art. 33. Da decisão do Secretário, caberá recurso administrativo ao CNE, no prazo de trinta dias.

Subseção II Do Reconhecimento

Art. 34. O reconhecimento de curso é condição necessária, juntamente com o registro, para a validade nacional dos respectivos diplomas.

Parágrafo único. O reconhecimento de curso na sede não se estende às unidades fora de sede, para registro do diploma ou qualquer outro fim. (Incluído pelo Decreto nº 6.303, de 2007)

Art. 35. A instituição deverá protocolar pedido de reconhecimento de curso, no período entre metade do prazo previsto para a integralização de sua carga horária e setenta e cinco por cento desse prazo. (Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007)

§ 1º O pedido de reconhecimento deverá ser instruído com os seguintes documentos:

I - comprovante de recolhimento da taxa de avaliação in loco;

II - projeto pedagógico do curso, incluindo número de alunos, turnos e demais elementos acadêmicos pertinentes;

III - relação de docentes, constante do cadastro nacional de docentes; e

IV - comprovante de disponibilidade do imóvel.

§ 2º Os cursos autorizados nos termos deste Decreto ficam dispensados do cumprimento dos incisos II e IV, devendo apresentar apenas os elementos de atualização dos documentos juntados por ocasião da autorização.

§ 3º A Secretaria competente considerará, para fins regulatórios, o último relatório de avaliação disponível no SINAES.

§ 4º Caso considere necessário, a Secretaria solicitará ao INEP realização de nova avaliação in loco.

Art. 36. O reconhecimento de cursos de graduação em direito e em medicina, odontologia e psicologia, deverá ser submetido, respectivamente, à manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil ou do Conselho Nacional de Saúde.

§ 1º O prazo para manifestação prevista no caput é de sessenta dias, prorrogável por igual período. (Renumerado do parágrafo único pelo Decreto nº 6.303, de 2007)

§ 2º Nos processos de reconhecimento dos cursos de licenciatura e normal superior, o Conselho Técnico Científico da Educação Básica, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de

Nível Superior - CAPES, poderá se manifestar, aplicando-se, no que couber, as disposições procedimentais que regem a manifestação dos conselhos de regulamentação profissional. (Incluído pelo Decreto nº 6.303, de 2007)

Art. 37. No caso de curso correspondente a profissão regulamentada, a Secretaria abrirá prazo para que o respectivo órgão de regulamentação profissional, de âmbito nacional, querendo, ofereça subsídios à decisão do Ministério da Educação, em sessenta dias.

§ 1º Decorrido o prazo fixado no caput, a Secretaria abrirá prazo para manifestação do requerente, por trinta dias.

§ 2º Instruído o processo, a Secretaria examinará os documentos e decidirá o pedido.

Art. 38. O deferimento do pedido de reconhecimento terá como referencial básico os processos de avaliação do SINAES.

Art. 39. O resultado insatisfatório da avaliação do SINAES enseja a celebração de protocolo de compromisso, na forma do arts. 60 e 61.

Parágrafo único. Expirado o prazo do protocolo de compromisso sem o cumprimento satisfatório das metas nele estabelecidas, será instaurado processo administrativo de cassação de autorização de funcionamento na forma do art. 63, inciso II.

Art. 40. Da decisão, caberá recurso administrativo ao CNE, no prazo de trinta dias.

Subseção III Da Renovação de Reconhecimento

Art. 41. A instituição deverá protocolar pedido de renovação de reconhecimento ao final de cada ciclo avaliativo do SINAES junto à Secretaria competente, devidamente instruído, no prazo previsto no § 7º do art. 10.

§ 1º O pedido de renovação de reconhecimento deverá ser instruído com os documentos referidos no art. 35, § 1º, com a atualização dos documentos apresentados por ocasião do pedido de reconhecimento de curso.

§ 2º Aplicam-se à renovação do reconhecimento de cursos as disposições pertinentes ao processo de reconhecimento.

§ 3º A renovação do reconhecimento de cursos de graduação, incluídos os de tecnologia, de uma mesma instituição deverá ser realizada de forma integrada e concomitante.

Subseção IV (Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007)

Da Autorização, Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento de Cursos Superiores de Tecnologia

Art. 42. A autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos superiores de tecnologia terão por base o catálogo de denominações de cursos publicado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. (Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007)

Art. 43. A inclusão no catálogo de denominação de curso superior de tecnologia com o respectivo

perfil profissional dar-se-á pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, de ofício ou a requerimento da instituição.

§ 1º O pedido será instruído com os elementos que demonstrem a consistência da área técnica definida, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais.

§ 2º O CNE, mediante proposta fundamentada da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, deliberará sobre a exclusão de denominação de curso do catálogo.

Art. 44. O Secretário, nos processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores de tecnologia, poderá, em cumprimento das normas gerais da educação nacional: (Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007)

I - deferir o pedido, com base no catálogo de denominações de cursos publicado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica;

II - deferir o pedido, determinando a inclusão da denominação do curso no catálogo;

III - deferir o pedido, mantido o caráter experimental do curso;

IV - deferir o pedido exclusivamente para fins de registro de diploma, vedada a admissão de novos alunos; ou

V - indeferir o pedido, motivadamente.

Parágrafo único. Aplicam-se à autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores de tecnologia as disposições previstas nas Subseções II e III. (Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007)

CAPÍTULO III

DA SUPERVISÃO

Art. 45. A Secretaria de Educação Superior, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica e a Secretaria de Educação a Distância exercerão as atividades de supervisão relativas, respectivamente, aos cursos de graduação e sequenciais, aos cursos superiores de tecnologia e aos cursos na modalidade de educação a distância.

§ 1º A Secretaria ou órgão de supervisão competente poderá, no exercício de sua atividade de supervisão, nos limites da lei, determinar a apresentação de documentos complementares ou a realização de auditoria.

§ 2º Os atos de supervisão do Poder Público buscarão resguardar os interesses dos envolvidos, bem como preservar as atividades em andamento.

Art. 46. Os alunos, professores e o pessoal técnico-administrativo, por meio dos respectivos órgãos representativos, poderão representar aos órgãos de supervisão, de modo circunstanciado, quando verificarem irregularidades no funcionamento de instituição ou curso superior.

§ 1º A representação deverá conter a qualificação do representante, a descrição clara e precisa dos fatos a serem apurados e a documentação pertinente, bem como os demais elementos relevantes para o esclarecimento do seu objeto.

§ 2º A representação será recebida, numerada e autuada pela Secretaria competente e em seguida submetida à apreciação do Secretário.

§ 3º O processo administrativo poderá ser instaurado de ofício, quando a Secretaria competente tiver ciência de irregularidade que lhe caiba sanar e punir.

Art. 47. A Secretaria dará ciência da representação à instituição, que poderá, em dez dias, manifestar-se previamente pela insubsistência da representação ou requerer a concessão de prazo para saneamento de deficiências, nos termos do art. 46, § 1º, da Lei nº 9.394, de 1996, sem prejuízo da defesa de que trata o art. 51.

§ 1º Em vista da manifestação da instituição, o Secretário decidirá pela admissibilidade da representação, instaurando processo administrativo ou concedendo prazo para saneamento de deficiências.

§ 2º Não admitida a representação, o Secretário arquivará o processo.

Art. 48. Na hipótese da determinação de saneamento de deficiências, o Secretário exarará despacho, devidamente motivado, especificando as deficiências identificadas, bem como as providências para sua correção efetiva, em prazo fixado.

§ 1º A instituição poderá impugnar, em dez dias, as medidas determinadas ou o prazo fixado.

§ 2º O Secretário apreciará a impugnação e decidirá pela manutenção das providências de saneamento e do prazo ou pela adaptação das providências e do respectivo prazo, não cabendo novo recurso dessa decisão.

§ 3º O prazo para saneamento de deficiências não poderá ser superior a doze meses, contados do despacho referido no caput.

§ 4º Na vigência de prazo para saneamento de deficiências, poderá ser aplicada a medida prevista no art. 11, § 3º, motivadamente, desde que, no caso específico, a medida de cautela se revele necessária para evitar prejuízo aos alunos.

Art. 49. Esgotado o prazo para saneamento de deficiências, a Secretaria competente poderá realizar verificação in loco, visando comprovar o efetivo saneamento das deficiências.

Parágrafo único. O Secretário apreciará os elementos do processo e decidirá sobre o saneamento das deficiências.

Art. 50. Não saneadas as deficiências ou admitida de imediato a representação, será instaurado processo administrativo para aplicação de penalidades, mediante portaria do Secretário, da qual constarão:

I - identificação da instituição e de sua mantenedora;

II - resumo dos fatos objeto das apurações, e, quando for o caso, das razões de representação;

III - informação sobre a concessão de prazo para saneamento de deficiências e as condições de seu descumprimento ou cumprimento insuficiente;

IV - outras informações pertinentes;

V - consignação da penalidade aplicável; e

VI - determinação de notificação do representado.

§ 1º O processo será conduzido por autoridade especialmente designada, integrante da Secretaria competente para a supervisão, que realizará as diligências necessárias à instrução.

§ 2º Não será deferido novo prazo para saneamento de deficiências no curso do processo administrativo.

Art. 51. O representado será notificado por ciência no processo, via postal com aviso de recebimento, por telegrama ou outro meio que assegure a certeza da ciência do interessado, para, no prazo de quinze dias, apresentar defesa, tratando das matérias de fato e de direito pertinentes.

Art. 52. Recebida a defesa, o Secretário apreciará o conjunto dos elementos do processo e proferirá decisão, devidamente motivada, arquivando o processo ou aplicando uma das seguintes penalidades previstas no art. 46, § 1º, da Lei nº 9.394, de 1996:

I - desativação de cursos e habilitações;

II - intervenção;

III - suspensão temporária de prerrogativas da autonomia; ou

IV - descredenciamento.

Art. 53. Da decisão do Secretário caberá recurso ao CNE, em trinta dias.

Parágrafo único. A decisão administrativa final será homologada em portaria do Ministro de Estado da Educação.

Art. 54. A decisão de desativação de cursos e habilitações implicará a cessação imediata do funcionamento do curso ou habilitação, vedada a admissão de novos estudantes.

§ 1º Os estudantes que se transferirem para outra instituição de educação superior têm assegurado o aproveitamento dos estudos realizados.

§ 2º Na impossibilidade de transferência, ficam ressalvados os direitos dos estudantes matriculados à conclusão do curso, exclusivamente para fins de expedição de diploma.

Art. 55. A decisão de intervenção será implementada por despacho do Secretário, que nomeará o interventor e estabelecerá a duração e as condições da intervenção.

Art. 56. A decisão de suspensão temporária de prerrogativas da autonomia definirá o prazo de suspensão e as prerrogativas suspensas, dentre aquelas previstas nos incisos I a X do art. 53 da Lei nº 9.394, de 1996, constando obrigatoriamente as dos incisos I e IV daquele artigo.

Parágrafo único. O prazo de suspensão será, no mínimo, o dobro do prazo concedido para saneamento das deficiências.

Art. 57. A decisão de descredenciamento da instituição implicará a cessação imediata do funcionamento da instituição, vedada a admissão de novos estudantes.

§ 1º Os estudantes que se transferirem para outra instituição de educação superior têm assegurado o aproveitamento dos estudos realizados.

§ 2º Na impossibilidade de transferência, ficam ressalvados os direitos dos estudantes matriculados à conclusão do curso, exclusivamente para fins de expedição de diploma.

CAPÍTULO IV

DA AVALIAÇÃO

Art. 58. A avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes será realizada no âmbito do SINAES, nos termos da legislação aplicável.

§ 1º O SINAES, a fim de cumprir seus objetivos e atender a suas finalidades constitucionais e legais, compreende os seguintes processos de avaliação institucional:

I - avaliação interna das instituições de educação superior;

II - avaliação externa das instituições de educação superior;

III - avaliação dos cursos de graduação; e

IV - avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes de cursos de graduação.

§ 2º Os processos de avaliação obedecerão ao disposto no art. 2º da Lei nº 10.861, de 2004.

Art. 59. O SINAES será operacionalizado pelo INEP, conforme as diretrizes da CONAES, em ciclos avaliativos com duração inferior a:

I - dez anos, como referencial básico para credenciamento de universidades; e

II - cinco anos, como referencial básico para credenciamento de centros universitários e faculdades e renovação de reconhecimento de cursos.

§ 1º (Revogado pelo Decreto nº 6.303, de 2007)

§ 2º (Revogado pelo Decreto nº 6.303, de 2007)

§ 3º A avaliação, como referencial básico para a regulação de instituições e cursos, resultará na atribuição de conceitos, conforme uma escala de cinco níveis. (Incluído pelo Decreto nº 6.303, de 2007)

Art. 60. A obtenção de conceitos insatisfatórios nos processos periódicos de avaliação, nos processos de credenciamento de instituições, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação enseja a celebração de protocolo de compromisso com a instituição de educação superior.

Parágrafo único. Caberá, a critério da instituição, recurso administrativo para revisão de conceito, previamente à celebração de protocolo de compromisso, conforme normas expedidas pelo Ministério da Educação. (Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007)

Art. 61. O protocolo de compromisso deverá conter:

I - o diagnóstico objetivo das condições da instituição;

II - os encaminhamentos, processos e ações a serem adotados pela instituição com vistas à superação das dificuldades detectadas;

III - a indicação expressa de metas a serem cumpridas e, quando couber, a caracterização das respectivas responsabilidades dos dirigentes;

IV - o prazo máximo para seu cumprimento; e

V - a criação, por parte da instituição de educação superior, de comissão de acompanhamento do protocolo de compromisso.

§ 1º A celebração de protocolo de compromisso suspende o fluxo do processo regulatório, até a realização da avaliação que ateste o cumprimento das exigências contidas no protocolo. (Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007)

§ 2º Na vigência de protocolo de compromisso, poderá ser aplicada a medida prevista no art. 11, § 3º, motivadamente, desde que, no caso específico, a medida de cautela se revele necessária para evitar prejuízo aos alunos.

Art. 62. Esgotado o prazo do protocolo de compromisso, a instituição será submetida a nova avaliação in loco pelo INEP, para verificar o cumprimento das metas estipuladas, com vistas à alteração ou à manutenção do conceito.

§ 1º O INEP expedirá relatório de nova avaliação à Secretaria competente, vedadas a celebração de novo protocolo de compromisso.

§ 2º A instituição de educação superior deverá apresentar comprovante de recolhimento da taxa de avaliação in loco para a nova avaliação até trinta dias antes da expiração do prazo do protocolo de compromisso.

Art. 63. O descumprimento do protocolo de compromisso enseja a instauração de processo administrativo para aplicação das seguintes penalidades previstas no art. 10, § 2º, da Lei nº 10.861, de 2004:

I - suspensão temporária da abertura de processo seletivo de cursos de graduação;

II - cassação da autorização de funcionamento da instituição de educação superior ou do reconhecimento de cursos por ela oferecidos; e

III - advertência, suspensão ou perda de mandato do dirigente responsável pela ação não executada, no caso de instituições públicas de educação superior.

§ 1º A instituição de educação superior será notificada por ciência no processo, via postal com aviso de recebimento, por telegrama ou outro meio que assegure a certeza da ciência do interessado, para, no prazo de dez dias, apresentar defesa, tratando das matérias de fato e de direito pertinentes.

§ 2º Recebida a defesa, o Secretário apreciará o conjunto dos elementos do processo e o remeterá ao CNE para deliberação, com parecer recomendando a aplicação da penalidade cabível ou o seu arquivamento.

§ 3º Da decisão do CNE caberá recurso administrativo, na forma de seu regimento interno.

§ 4º A decisão de arquivamento do processo administrativo enseja a retomada do fluxo dos prazos

previstos nos §§ 7º e 8º do art. 10.

§ 5º A decisão administrativa final será homologada em portaria do Ministro de Estado da Educação.

Art. 64. A decisão de suspensão temporária da abertura de processo seletivo de cursos de graduação definirá o prazo de suspensão, que não poderá ser menor que o dobro do prazo fixado no protocolo de compromisso.

Art. 65. À decisão de cassação da autorização de funcionamento da instituição de educação superior ou do reconhecimento de cursos de graduação por ela oferecidos, aplicam-se o disposto nos arts. 57 ou 54, respectivamente.

Art. 66. A decisão de advertência, suspensão ou perda de mandato do dirigente responsável pela ação não executada, no caso de instituições públicas de educação superior, será precedida de processo administrativo disciplinar, nos termos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

CAPÍTULO V

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS

Seção I

Das Disposições Finais

Art. 67. O pedido de credenciamento de instituição de educação superior tramitará em conjunto com pedido de autorização de pelo menos um curso superior, observando-se as disposições pertinentes deste Decreto, bem como a racionalidade e economicidade administrativas.

Art. 68. O requerente terá prazo de doze meses, a contar da publicação do ato autorizativo, para iniciar o funcionamento do curso, sob pena de caducidade.

§ 1º Nos casos de caducidade do ato autorizativo e de decisão final desfavorável em processo de credenciamento de instituição de educação superior, inclusive de campus fora de sede, e de autorização de curso superior, os interessados só poderão apresentar nova solicitação relativa ao mesmo pedido após decorridos dois anos contados do ato que encerrar o processo. (Renumerado do parágrafo único pelo Decreto nº 6.303, de 2007)

§ 2º Considera-se início de funcionamento do curso, para efeito do prazo referido no caput, a oferta efetiva de aulas. (Incluído pelo Decreto nº 6.303, de 2007)

Art. 69. O exercício de atividade docente na educação superior não se sujeita à inscrição do professor em órgão de regulamentação profissional.

Parágrafo único. O regime de trabalho docente em tempo integral compreende a prestação de quarenta horas semanais de trabalho na mesma instituição, nele reservado o tempo de pelo menos vinte horas semanais para estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação.

Seção II

Das Disposições Transitórias

Art. 70. O disposto no § 7º do art. 10 não se aplica a atos autorizativos anteriores a este Decreto que tenham fixado prazo determinado.

Art. 71. O catálogo de cursos superiores de tecnologia será publicado no prazo de noventa dias.

§ 1º Os pedidos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos superiores de tecnologia em tramitação deverão adequar-se aos termos deste Decreto, no prazo de sessenta dias, contados da publicação do catálogo.

§ 2º As instituições de educação superior que ofereçam cursos superiores de tecnologia poderão, após a publicação deste Decreto, adaptar as denominações de seus cursos ao catálogo de que trata o art. 42.

Art. 72. Os campi fora de sede já criados e em funcionamento na data de publicação do Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, preservarão suas prerrogativas de autonomia pelo prazo de validade do ato de credenciamento, sendo submetidos a processo de credenciamento, que se processará em conjunto com o credenciamento da universidade, quando se decidirá acerca das respectivas prerrogativas de autonomia.

Art. 73. Os processos iniciados antes da entrada em vigor deste Decreto obedecerão às disposições processuais nele contidas, aproveitando-se os atos já praticados.

Parágrafo único. Serão observados os princípios e as disposições da legislação do processo administrativo federal, em especial no que respeita aos prazos para a prática dos atos processuais pelo Poder Público, à adoção de formas simples, suficientes para propiciar adequado grau de certeza, segurança e respeito aos direitos dos administrados e à interpretação da norma administrativa da forma que melhor garanta o atendimento do fim público a que se dirige.

Art. 74. Os processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos em tramitação no CNE e já distribuídos aos respectivos Conselheiros relatores seguirão seu curso regularmente, na forma deste Decreto.

Parágrafo único. Os processos ainda não distribuídos deverão retornar à Secretaria competente do Ministério da Educação.

Art. 75. As avaliações de instituições e cursos de graduação já em funcionamento, para fins de credenciamento, reconhecimento e renovação de reconhecimento, serão escalonadas em portaria ministerial, com base em proposta da CONAES, ouvidas as Secretarias e o INEP.

Art. 76. O Ministério da Educação e os órgãos federais de educação revogarão expressamente os atos normativos incompatíveis com este Decreto, em até trinta dias contados da sua publicação.

Art. 77. Os arts. 1º e 17 do Decreto nº 5.224, de 1º de outubro de 2004, passam a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 1º § 1º Os CEFET são instituições de ensino superior pluricurriculares, especializados na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica.....
“Art.17.....

§ 4º Os CEFET poderão usufruir de outras atribuições da autonomia universitária, devidamente definidas no ato de seu credenciamento, nos termos do § 2º do art. 54 da Lei nº 9.394, de 1996. § 5º A autonomia de que trata o § 4º deverá observar os limites definidos no plano de desenvolvimento institucional, aprovado quando do seu credenciamento e credenciamento.” (NR)

Art. 78. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 79. Revogam-se os Decretos n^{os} 1.845, de 28 de março de 1996, 3.860, de 9 de julho de 2001, 3.864, de 11 de julho de 2001, 3.908, de 4 de setembro de 2001, e 5.225, de 1^o de outubro de 2004.

Brasília, 9 de maio de 2006; 185^o da Independência e 118^o da República

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

ANEXO C – PORTARIA NORMATIVA Nº 40/2007

Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional
Área de Concentração: Gestão de Políticas e Sistemas Educacionais – GPSE
Orientador: Professor Dr. José Vieira de Sousa

PORTARIA NORMATIVA Nº 40, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2007

Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, considerando o Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006, alterado pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, pelo Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007 e pelo Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, que dispôs sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de cursos e instituições e cursos superiores; bem como a conveniência de simplificar, racionalizar e abreviar o trâmite dos processos relacionados, utilizando ao máximo as possibilidades oferecidas pela tecnologia da informação; e o disposto nas Leis nº 9.784, de 29 de janeiro de 1999; nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; nº 10.861, de 14 de abril de 2004; e nº 10.870, de 19 de maio de 2004, bem como a Portaria Normativa nº 23, de 1º de dezembro de 2010, resolve determinar a publicação da Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, consolidada, conforme se segue:

**CAPÍTULO I
DISPOSIÇÕES GERAIS**

Art. 1º A tramitação dos processos de regulação, avaliação e supervisão de instituições e cursos superiores do sistema federal de educação superior será feita exclusivamente em meio eletrônico, no sistema e-MEC, e observará as disposições específicas desta Portaria e a legislação federal de processo administrativo, em especial os princípios da finalidade, motivação, razoabilidade, moralidade, interesse público, economia e celeridade processual e eficiência, aplicando-se, por analogia, as disposições pertinentes da Lei nº 11.419, de 19 de dezembro de 2006. (NR)

§ 1º A comunicação dos atos se fará em meio eletrônico, com observância aos requisitos de autenticidade, integridade, validade jurídica e interoperabilidade da Infra-Estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil. § 2º As notificações e publicações dos atos de tramitação dos processos pelo e-MEC serão feitas exclusivamente em meio eletrônico.

§ 3º A contagem de prazos observará o disposto no art. 66 da Lei nº 9.784, de 1999, em dias corridos, excluído o dia da abertura da vista e incluído o do vencimento, levando em consideração o horário de disponibilidade do sistema, que será devidamente informado aos usuários.

§ 4º A indisponibilidade do e-MEC na data de vencimento de qualquer prazo acarretará a prorrogação automática deste para o primeiro dia subsequente em que haja disponibilidade do sistema.

§ 5º A não utilização do prazo pelo interessado desencadeia o restabelecimento do fluxo processual.

§ 6º Os processos no e-MEC gerarão registro e correspondente número de transação, mantendo informação de andamento processual própria.

§ 7º A tramitação dos processos no e-MEC obedecerá à ordem cronológica de sua apresentação, ressalvada a hipótese de diligência pendente e admitida a apreciação por tipo de ato autorizativo, devidamente justificadas, observadas a impessoalidade e isonomia.

Art. 2º A movimentação dos processos se fará mediante a utilização de certificados digitais.

§ 1º O acesso ao sistema, para inserção de dados pelas instituições, pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS) e pelos conselhos nacionais de regulamentação profissional mencionados nos arts. 28, 36 e 37 do Decreto nº 5.773, de 2006, bem como por quaisquer outros agentes habilitados, dar-se-á pela atribuição de chave de identificação e de senha, pessoal e intransferível, mediante a celebração de termo de compromisso.

§ 2º O acesso ao sistema, para inserção de dados pelos agentes públicos competentes para atuar nos processos de regulação, avaliação e supervisão também se dará pela atribuição de chave de identificação e senha de acesso, pessoal e intransferível, com a celebração de termo de compromisso.(NR)

§ 3º O acesso ao e-MEC deverá ser realizado com certificação digital, padrão ICP Brasil, com o uso de Certificado tipo A3 ou superior, emitido por Autoridade Certificadora credenciada, na forma da legislação específica.

§ 4º A assinatura do termo de compromisso com o provedor do sistema implica responsabilidade legal do compromissário e a presunção de sua capacidade técnica para realização das transações no e-MEC.

§ 5º O uso da chave de acesso e da senha gera presunção da autenticidade, confiabilidade e segurança dos dados, a cargo do usuário.

§ 6º O uso da chave de acesso e da senha é de responsabilidade exclusiva do compromissário, não cabendo ao provedor do sistema responsabilidade por eventuais danos decorrentes de uso indevido da senha, ainda que por terceiros.

§ 7º A perda da chave de acesso ou da senha ou a quebra de sigilo deverão ser comunicadas imediatamente ao provedor do sistema e à Autoridade Certificadora, para bloqueio de acesso.

Art. 3º Os documentos que integram o e-MEC são públicos, ressalvadas informações exclusivamente de interesse privado da instituição, expressamente referidas nesta Portaria.

§ 1º Serão de acesso restrito os dados relativos aos itens III, IV e X do art. 16, do Decreto nº 5773, de 2006, que trata do PDI.

§ 2º Os arquivos e registros digitais serão válidos para todos os efeitos legais e permanecerão à disposição das auditorias internas e externas do Ministério da Educação (MEC).

Art. 4º O e-MEC será implantado em ambiente acessível pela internet, de modo a permitir informação ao público sobre o andamento dos processos, bem como a relação de instituições credenciadas e de cursos autorizados e reconhecidos, além dos dados sobre os atos autorizativos e os elementos relevantes da instrução processual.

§ 1º O sistema gerará e manterá atualizadas relações de instituições credenciadas e reconhecidas no e-MEC, informando credenciamento específico para educação a distância (EAD), e cursos autorizados, reconhecidos ou com reconhecimento renovado, organizadas no Cadastro e-MEC, nos termos do art. 61-A. (NR)

§ 2º O sistema possibilitará a geração de relatórios de gestão, que subsidiarão as atividades decisórias e de acompanhamento e supervisão dos órgãos do MEC (MEC).

Art. 5º Os documentos a serem apresentados pelas instituições poderão, a critério do MEC, ser substituídos por consulta eletrônica aos sistemas eletrônicos oficiais de origem, quando disponíveis.

Art. 6º Os dados informados e os documentos produzidos eletronicamente, com origem e signatário garantidos por certificação eletrônica, serão considerados válidos e íntegros, para todos os efeitos legais, ressalvada a alegação fundamentada de adulteração, que será processada na forma da legislação aplicável.

CAPÍTULO II DAS COMPETÊNCIAS SOBRE O E-MEC

Art. 7º A coordenação do e-MEC caberá a pessoa designada pelo Ministro da Educação, competindo às Diretorias de Tecnologia da Informação do MEC e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sua execução operacional.(NR)

§ 1º Após a fase de implantação, o desenvolvimento ulterior do sistema será orientado por Comissão de Acompanhamento, integrada por representantes dos seguintes órgãos:

I - Gabinete do Ministro (GM);

II - Diretoria de Tecnologia da Informação (DTI); (NR)

III - Secretaria de Educação Superior (SESu);

IV - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC);

V - Secretaria de Educação a Distância (SEED);

VI - INEP, por suas Diretorias de Avaliação da Educação Superior (DAES) e de Tecnologia e Desenvolvimento de Informação Educacional (NR);

VII - Conselho Nacional de Educação (CNE);

VIII - Consultoria Jurídica (CONJUR).

§ 2º Compete à Comissão apreciar as alterações do sistema necessárias à sua operação eficiente, bem como à sua atualização e aperfeiçoamento.

§ 3º Os órgãos referidos nos incisos II, III, e VI do § 1º organizarão serviços de apoio ao usuário do e-MEC visando solucionar os problemas que se apresentem à plena operabilidade do sistema.

CAPÍTULO III DAS DISPOSIÇÕES COMUNS AOS PROCESSOS DE CREDENCIAMENTO DE INSTITUIÇÃO E AUTORIZAÇÃO DE CURSO

Art. 8º O protocolo do pedido de credenciamento de instituição ou autorização de curso será obtido após o cumprimento dos seguintes requisitos:

I - pagamento da taxa de avaliação, prevista no art. 3º, caput, da Lei nº 10.870, de 19 de maio de 2004, exceto para instituições de educação superior públicas, isentas nos termos do art. 3º, § 5º, da mesma lei, mediante documento eletrônico, gerado pelo sistema;

II - preenchimento de formulário eletrônico;

III - apresentação dos documentos de instrução referidos no Decreto nº 5.773, de 2006, em meio eletrônico, ou as declarações correspondentes, sob as penas da lei.

§ 1º O pedido de credenciamento deve ser acompanhado do pedido de autorização de pelo menos um curso, nos termos do art. 67 do Decreto nº 5.773, de 2006, e de no máximo 5 (cinco) cursos. (NR)

§ 2º O sistema não aceitará alteração nos formulários ou no boleto após o protocolo do processo.

§ 3º Os pedidos de credenciamento de centro universitário ou universidade deverão ser instruídos com os atos autorizativos em vigor da instituição proponente e com os demais documentos específicos, não se lhes aplicando o disposto no § 1º.

§ 4º O credenciamento para EAD, nos termos do art. 80 da Lei nº 9.394, de 1996, obedecerá a procedimento específico, observado o Decreto nº 5.622, de 2005, e as disposições desta Portaria Normativa, cabendo à SEED a apreciação dos requisitos próprios para oferta dessa modalidade de educação.

§ 5º O protocolo do pedido não se completará até o pagamento da taxa, observado o art. 14-A, podendo o formulário respectivo ficar aberto pelo prazo máximo de 60 dias, após o quê perderá efeito.

Art. 9º A instituição ou o curso terá uma identificação perante o MEC, que será a mesma nas diversas etapas de sua existência legal e também nos pedidos de aditamento ao ato autorizativo.

§ 1º A instituição integrante do sistema federal de educação superior manterá a identificação nos processos de credenciamento para EAD.

§ 2º As instituições dos sistemas estaduais que solicitarem credenciamento para EAD terão identificação própria.

§ 3º O descredenciamento ou o cancelamento da autorização, resultantes de pedido da instituição ou de decisão definitiva do MEC, resultará na baixa do código de identificação, após a expedição dos diplomas ou documentos de transferência dos últimos alunos, observado o dever de conservação do

acervo escolar. (NR)

Seção I Da análise documental

Art. 10. Após o protocolo, os documentos serão submetidos a análise.

§ 1º A análise dos documentos fiscais e das informações sobre o corpo dirigente e o imóvel, bem como do Estatuto ou Regimento, será realizada pela Secretaria competente. (NR)

§ 2º Caso os documentos sejam omissos ou insuficientes à apreciação conclusiva, o órgão poderá determinar ao requerente a realização de diligência, a qual se prestará unicamente a esclarecer ou sanar o aspecto apontado.

§ 3º A diligência deverá ser atendida no prazo de 30 (trinta) dias, sob pena de arquivamento do processo.

§ 4º O atendimento à diligência restabelece imediatamente o fluxo do processo.

§ 5º O não atendimento da diligência, no prazo, ocasiona o arquivamento do processo, nos termos do art. 11, § 3º.

§ 6º As diligências serão concentradas em uma única oportunidade em cada fase do processo, exceto na fase de avaliação, em que não caberá a realização de diligência, a fim de assegurar objetividade e celeridade processual.

Art. 11. Concluída a análise dos documentos, o processo seguirá ao Diretor de Regulação competente, para apreciar a instrução, no seu conjunto, e determinar a correção das irregularidades sanáveis, se couber, ou o arquivamento do processo, quando a insuficiência de elementos de instrução impedir o seu prosseguimento. (NR)

§ 1º Não serão aceitas alterações do pedido após o protocolo.

§ 2º Em caso de alteração relevante de qualquer dos elementos de instrução do pedido de ato autorizativo, o requerente deverá solicitar seu arquivamento, nos termos do § 3º, e protocolar novo pedido, devidamente alterado.

§ 3º O arquivamento do processo, nos termos do caput ou do § 2º não enseja o efeito do art. 68, § 1º, do Decreto nº 5.773, de 2006, e gera, em favor da requerente, crédito do valor da taxa de avaliação recolhida correspondente ao pedido arquivado, a ser restituído na forma do art. 14, § 3º.

§ 4º Caso o arquivamento venha a ocorrer depois de iniciada a fase de avaliação, em virtude de qualquer das alterações referidas no § 2º, não haverá restituição do valor da taxa, observado o art. 14-B. (NR)

Art. 11-A Nos pedidos de autorização de cursos presenciais, a avaliação in loco poderá ser dispensada, por decisão do Diretor de Regulação competente, após análise documental, mediante despacho fundamentado, condicionada ao Conceito Institucional (CI) e Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC) da instituição mais recentes iguais ou superiores a 3 (três), cumulativamente.

§ 1º O disposto no caput não se aplica aos pedidos de autorização dos cursos referidos no art. 28, § 2º, do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.

§ 2º Na hipótese de CI ou IGC inferiores a 3 (três), em vista da análise dos elementos de instrução do processo e da situação da instituição, a autorização de cursos poderá ser indeferida, motivadamente, independentemente de visita de avaliação in loco.

§ 3º A reduzida proporção, correspondente a menos de 50% (cinquenta por cento), de cursos reconhecidos em relação aos cursos autorizados e solicitados é fundamento suficiente para o arquivamento do processo.

§ 4º Na ausência de CI, poderá ser considerado apenas o IGC da instituição.

Art. 11-B Nos pedidos de autorização de cursos em EAD, a aplicação da regra do art. 11-A é condicionada ao CI e IGC da instituição mais recentes iguais ou superiores a 4 (quatro), cumulativamente.

§ 1º Nos pedidos de credenciamento de pólos de apoio presencial poderá ser adotada a visita de avaliação in loco por amostragem, após análise documental, mediante despacho fundamentado, condicionada aos indicadores referidos no caput, observadas as proporções do art. 55, § 2º.

§ 2º Na hipótese de CI ou IGC inferiores a 3 (três), em vista da análise dos elementos de instrução do processo e da situação da instituição, os pedidos de credenciamento institucional para a modalidade de EAD, credenciamento de novos pólos de apoio presencial e de autorização de cursos nessa modalidade

poderão ser indeferidos, motivadamente, independentemente de visita de avaliação in loco.

Art. 12. Do despacho de arquivamento caberá recurso ao Secretário competente no prazo de dez dias. Parágrafo único. A decisão do Secretário referida no caput é irrecorrível.

Art. 13. Encerrada a fase de instrução documental, com o despacho do Diretor ou do Secretário, conforme o caso, o processo seguirá ao INEP, para realização da avaliação in loco.

Parágrafo único. Na hipótese de múltiplos endereços, a avaliação in loco poderá ser feita por amostragem, a juízo da Diretoria de Regulação competente, a quem competirá assinalar os locais a serem visitados pelo INEP.

Seção II

Da avaliação pelo INEP

Subseção I

Da tramitação do processo na fase de avaliação

Art. 13-A A atividade de avaliação, sob responsabilidade do INEP, para fins de instrução dos processos de autorização e reconhecimento de cursos, bem como credenciamento de instituições, e suas respectivas renovações, terá início a partir do despacho saneador satisfatório ou parcialmente satisfatório da Secretaria competente, nos termos do art. 13, e se concluirá com a inserção do relatório de avaliação, após a apreciação pela Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação (CTAA), nas hipóteses de impugnação.

Parágrafo único. As decisões sobre os procedimentos de avaliação de responsabilidade do INEP cabem à DAES.

Art. 14. A tramitação do processo no INEP se iniciará com a geração de código de avaliação no sistema e-MEC e abertura e formulário eletrônico de avaliação para preenchimento pela instituição.(NR)

§ 1º As Comissões de Avaliação in loco de instituições serão compostas por três avaliadores e as de curso, por dois avaliadores, sorteados pelo sistema e-MEC dentre os integrantes do Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior-SINAES (Basis), observados os arts. 17-A a 17-H. (NR)

§ 2º Caso necessário, o requerente efetuará o pagamento do complemento da taxa de avaliação. (NR)

§ 3º O não pagamento do complemento da taxa de avaliação após o vencimento do prazo do boleto enseja o arquivamento do processo, nos termos do art. 11.(NR)

§ 4º [revogado]

Art. 14-A Deverá ser paga uma taxa de avaliação para cada processo aberto no sistema e-MEC, observado o art. 14-B.

§ 1º O valor da taxa básica de avaliação in loco é de R\$ 6.960,00 (seis mil novecentos e sessenta reais), nos processos de autorização e reconhecimento de cursos, e R\$ 10.440,00 (dez mil quatrocentos e quarenta reais), nos processos de credenciamento, e nas respectivas renovações.

§ 2º O valor da taxa para credenciamento de pólo de apoio presencial de EAD é de R\$ 6.960,00 (seis mil novecentos e sessenta reais) por pólo.

§ 3º As receitas obtidas com a taxa de avaliação in loco serão aplicadas exclusivamente no custeio das despesas com as Comissões de Avaliação.

Art. 14-B O arquivamento do processo ou dispensa de avaliação in loco, nos termos dos arts. 11, 11-A, 11-B, 35 e 35-A desta Portaria Normativa, poderá gerar em favor do requerente crédito do valor da taxa de avaliação correspondente, caso não tenham sido efetuadas despesas de custeio pelo INEP.

§ 1º O crédito gerado na forma do caput, após o encerramento do processo, poderá ser reaproveitado no sistema e-MEC em outra avaliação da instituição ou de seus cursos.

§ 2º O módulo Taxa de Avaliação do sistema e-MEC registrará o histórico de pagamento dos processos e a situação da instituição, indicando quitação ou pendência e saldo eventualmente existente.

§ 3º Havendo crédito, o reaproveitamento deverá ser requerido no sistema, com indicação do número do processo cedente e do beneficiário, esse em fase de protocolo.

§ 4º Havendo pendência, ficará suspenso o fluxo processual pelo prazo de 30 (trinta) dias, após o quê, não havendo quitação, o processo será arquivado.

§ 5º Realizada avaliação in loco, não caberá ressarcimento de valores, independentemente do número de avaliadores designados.

§ 6º Nas hipóteses de unificação de mantidas ou transferência de manutenção, poderão ser reaproveitados os créditos, considerada a nova situação da instituição.

§ 7º Quando não houver interesse em reaproveitar crédito eventualmente existente para outras avaliações dentro do sistema, o ressarcimento do valor poderá ser requerido à DAES, por ofício da instituição firmado por seu representante legal.

Art. 14-C As avaliações in loco durarão, em regra, 2 (dois) dias, para subsidiar atos de autorização, reconhecimento de curso e credenciamento de polo de apoio presencial para EAD, e 3 (três) dias, para atos de credenciamento, excluídos os dias de deslocamento, e idêntico prazo nas respectivas renovações, quando for o caso.

Parágrafo único. A avaliação in loco deverá ocorrer no endereço constante do processo eletrônico de solicitação do ato autorizativo, observado o parágrafo único do art. 13.

Art. 15. A Comissão de Avaliadores procederá à avaliação in loco, utilizando o instrumento de avaliação previsto art. 7º, V, do Decreto nº 5.773, de 2006, e respectivos formulários de avaliação.

§ 1º O requerente deverá preencher os formulários eletrônicos de avaliação, disponibilizados no sistema do INEP.

§ 2º O não preenchimento do formulário de avaliação de cursos no prazo de 15 (quinze) dias e de instituições, no prazo de 30 (trinta) dias ensejará o arquivamento do processo, nos termos do art. 11, § 2º.

§ 3º O INEP informará no e-MEC a data designada para a visita.

§ 4º O trabalho da Comissão de Avaliação deverá ser pautado pelo registro fiel e circunstanciado das condições concretas de funcionamento da instituição ou curso, incluídas as eventuais deficiências, em relatório que servirá como referencial básico à decisão das Secretarias competentes ou do CNE, conforme o caso.

§ 5º A Comissão de Avaliação, na realização da visita in loco, aferirá a exatidão dos dados informados pela instituição, com especial atenção ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), quando se tratar de avaliação institucional, ou Projeto Pedagógico de Curso (PPC), quando se tratar de avaliação de curso.

§ 6º É vedado à Comissão de Avaliação fazer recomendações ou sugestões às instituições avaliadas, ou oferecer qualquer tipo de aconselhamento que influa no resultado da avaliação, sob pena de nulidade do relatório, além de medidas específicas de exclusão dos avaliadores do banco, a juízo do INEP.

§ 7º Do arquivamento do processo por não preenchimento do formulário eletrônico caberá recurso à Secretaria competente, no prazo de 10 (dez) dias, a partir da notificação pelo sistema.

§ 8º Sendo o recurso provido, o processo receberá novo código de avaliação, na fase correspondente.

Art. 16. Realizada a visita à instituição, a Comissão de Avaliadores elaborará relatório, atribuindo conceito de avaliação. (NR)

§ 1º O relatório será produzido pela Comissão no sistema e-MEC e o INEP notificará a instituição e simultaneamente a Secretaria competente. (NR)

§ 2º A instituição e as Secretarias terão prazo comum de 60 dias para impugnar o resultado da avaliação.

§ 3º Havendo impugnação, será aberto prazo comum de 20 dias para contra-razões das Secretarias ou da instituição, conforme o caso.

§ 4º Após o recebimento do relatório, a DAES atestará o trabalho realizado para fins de encaminhamento do pagamento do Auxílio Avaliação Educacional (AAE) a que faz jus o avaliador, nos termos da Lei 11.507, de 20 de julho de 2007.

Art. 17. Havendo impugnação, o processo será submetido à CTAA, instituída nos termos da Portaria nº 1.027, de 15 de maio de 2006, que apreciará conjuntamente as manifestações da instituição e das Secretarias competentes, e decidirá, motivadamente, por uma dentre as seguintes formas:

I - manutenção do parecer da Comissão de Avaliação;

II - reforma do parecer da Comissão de Avaliação, com alteração do conceito, para mais ou para menos, conforme se acolham os argumentos da instituição ou da Secretaria competente; (NR)

III - anulação do relatório e parecer, com base em falhas na avaliação, determinando a realização de nova visita, na forma do art. 15.

§ 1º A CTAA não efetuará diligências nem verificação in loco, em nenhuma hipótese.

§ 2º A decisão da CTAA é irrecorrível, na esfera administrativa, e encerra a fase da avaliação.

§3º Somente serão apreciadas pela CTAA as manifestações regularmente inseridas no sistema e-MEC.

Subseção II Dos avaliadores e instrumentos de avaliação

Art. 17-A O avaliador é um docente da educação superior, membro da comunidade universitária que, em nome de seus pares e por delegação do MEC, afere a qualidade de instituições e cursos da educação superior.

Parágrafo único. As avaliações in loco destinam-se a conhecimento e registro das condições concretas em que se desenvolvem as atividades educacionais, não tendo o avaliador delegação do INEP ou de qualquer órgão do MEC para aconselhar ou orientar a instituição em relação à atividade educacional.

Art. 17-B Os avaliadores integrarão o Banco de Avaliadores do SINAES (Basis), instituído pela Portaria nº 1.027, de 15 de maio de 2006, cadastro nacional, único e público de avaliadores da educação superior, selecionados e capacitados pelo INEP.

Parágrafo único. A administração do Basis caberá à DAES, que procederá às inclusões e exclusões pertinentes, ouvida a CTAA, nos termos desta Portaria Normativa.

Art. 17-C São requisitos para candidatar-se ao Basis:

I - ser docente inscrito no Cadastro Nacional de Docentes, instituído pela Portaria nº 327, de 1º de fevereiro de 2005, portador de titulação universitária não inferior a mestre;

II - comprovar exercício da docência, em nível superior, de pelo menos 3 (três) anos, em instituição e curso regulares conforme o Cadastro e-MEC;

III - possuir produção científica nos últimos 3 (três) anos, registrada no currículo Lattes;

IV - ter disponibilidade para participar de pelo menos três avaliações anuais; e

V - não ter pendências junto às autoridades tributárias e previdenciárias.

Art. 17-D A inscrição de docentes para o Basis será voluntária e se fará em módulo próprio do sistema e-MEC.

§ 1º O candidato a avaliador indicará a sua formação em nível de graduação e de pós-graduação stricto sensu, nos termos das informações contidas no Cadastro Nacional de Docentes, que se considera apto a avaliar, assinalando, quando a formação ou experiência permitirem, a modalidade a distância ou os cursos superiores de tecnologia.

§ 2º A DAES selecionará os candidatos inscritos no sistema, de acordo os perfis de avaliadores necessários ao atendimento da demanda de avaliação de instituições e cursos.

§ 3º Os candidatos selecionados serão convocados para capacitação presencial inicial pelo INEP.

§ 4º A capacitação será voltada à aplicação dos instrumentos de avaliação, devendo ser atualizada na hipótese de modificações substanciais no conteúdo desses.

§ 5º Ao final do processo de capacitação, o candidato, se convocado pelo INEP, firmará o Termo de Compromisso previsto na Portaria nº 156, de 14 de janeiro de 2005, devendo observá-lo enquanto perdurar sua participação no Basis.

§ 6º Após a assinatura do Termo de Compromisso, o docente será admitido como avaliador e inserido no Basis, por ato da DAES, homologado pela CTAA e devidamente publicado.

Art. 17-E O avaliador deve observar conduta ética, especialmente em relação aos seguintes deveres:

I - comparecer à instituição na data designada e cumprir rigorosamente os cronogramas de avaliação, apresentando relatórios claros, objetivos e suficientemente densos;

II - manter sob sua responsabilidade as senhas de acesso aos sistemas de informação do MEC, pessoais e intransferíveis;

III - manter sigilo sobre as informações obtidas em função da avaliação in loco, disponibilizando-as exclusivamente ao MEC;

IV - reportar ao INEP quaisquer dificuldades ou embaraços encontrados na avaliação in loco;

V - participar, sempre que convocado, de atividades de capacitação no âmbito do SINAES, promovidas pelo INEP;

VI - atuar com urbanidade, probidade, idoneidade, comprometimento, seriedade e responsabilidade.

Art. 17-F São vedadas ao avaliador as seguintes condutas, cuja prática ensejará a exclusão do Basis:

I - receber valores, presentes ou qualquer forma de ajuda de custo ou apoio da instituição avaliada;

II - fazer recomendações ou qualquer forma de aconselhamento à instituição;

III - promover atividades de consultoria e assessoria educacional, eventos, cursos e palestras, bem

como produzir materiais de orientação sobre os procedimentos de avaliação do INEP;

IV - realizar avaliações em situação de impedimento, suspeição ou conflito de interesses.

§ 1º Caracterizam impedimento e suspeição as hipóteses previstas nos arts. 18 a 21 da Lei nº 9.784, de 1999, e, subsidiariamente nos arts. 134 a 138 do Código de Processo Civil.

§ 2º Caracterizam conflito de interesse as situações definidas na Resolução nº 08, de 25 de setembro de 2003, da Comissão de Ética Pública, sem prejuízo de outras que a complementem.

§ 3º A participação do avaliador em qualquer atividade remunerada pela instituição ou curso por ele avaliados, desde um ano antes e até um ano depois da realização da avaliação, implica a nulidade do relatório para todos os fins, além de descumprimento dos deveres éticos, com a consequência de exclusão do Basis, nos termos desta Portaria Normativa, sem prejuízo de outras medidas penais e civis previstas na legislação própria.

Art. 17-G O avaliador será excluído do Basis, por decisão da CTAA, nas seguintes hipóteses:

I - voluntariamente, a pedido do avaliador;

II - em casos de inadequação reiterada dos relatórios às diretrizes de avaliação aplicáveis;

III - para conformidade com as exigências pertinentes à atividade de avaliação, observadas as diretrizes desta Portaria Normativa; ou

IV - pelo descumprimento de deveres, ou do Termo de Compromisso, ou inobservância de vedações referidas no art. 17-F desta Portaria Normativa, assegurados defesa e contraditório.

§ 1º Caberá à DAES processar as denúncias ou manifestações circunstanciadas que cheguem ao seu conhecimento a respeito dos integrantes do Basis.

§ 2º Na hipótese do inciso II, a CTAA poderá optar pela recapacitação do avaliador, uma única vez.

§ 3º A exclusão do avaliador com base no inciso IV perdurará pelo prazo mínimo de 3 (três) anos e impedirá sua participação na Comissão Própria de Avaliação (CPA) de instituição pelo mesmo período.

Art. 17-H A designação de avaliadores para composição da Comissão de Avaliação será feita por sorteio eletrônico e será orientada pela diretrix da avaliação por pares, assegurando:

I - a aplicação dos seguintes parâmetros de mérito:

a) na avaliação de cursos, os avaliadores devem ter formação correspondente ao curso avaliado, com referência nas Diretrizes Curriculares Nacionais e no Catálogo de Cursos Superiores de Tecnologia, além de critérios usualmente adotados pela comunidade acadêmica;

b) na avaliação de cursos e instituições de EAD, os avaliadores devem ter experiência de pelo menos um ano nessa modalidade de educação;

c) na avaliação de cursos superiores de tecnologia, os avaliadores devem ter pelo menos três anos de experiência acadêmica na área específica do curso a ser avaliado;

d) na avaliação institucional, os avaliadores devem ter experiência em gestão acadêmica de, no mínimo, um ano;

e) na avaliação institucional de universidades, a Comissão de Avaliação deverá ser composta por pelo menos um avaliador oriundo de universidade;

II - a aplicação dos seguintes critérios eliminatórios operacionais aos avaliadores:

a) não possuir qualquer vínculo com a IES a ser avaliada;

b) residir em estado distinto do local de oferta a ser avaliado;

c) não ter pendência com a Receita Federal;

d) ter sido capacitado no instrumento a ser utilizado na avaliação;

e) não participar de mais de uma Comissão de Avaliação simultaneamente;

f) não exceder o número máximo de avaliações anuais fixado pelo INEP;

III - a aplicação de critérios classificatórios entre os avaliadores:

a) avaliadores com maior titulação;

b) avaliadores que possuem menor número de avaliações no ano corrente;

c) avaliadores que residem na mesma região da avaliação, mas em estados diferentes.

Parágrafo único. Nas áreas em que haja carência de docentes para capacitação como avaliadores, será admitida a composição da Comissão de Avaliação por professores com formação afim.

Art. 17-I O avaliador deverá, a cada designação, firmar Termo de Aceitação da Designação, no qual:

I - confirmará sua disponibilidade para participar da visita no dia e hora fixados;

II - atestará a inexistência de impedimento, suspeição ou qualquer razão que caracterize conflito de interesses;

III - declarará estar ciente da proibição de receber, a qualquer título, benefícios adicionais, pecuniários ou não, providos pelas instituições ou cursos em processo de avaliação.

IV - declarará estar ciente dos deveres éticos e das vedações relacionadas no art. 17-F desta Portaria Normativa.

§ 1º Caso não seja firmado o Termo de Aceitação da Designação no prazo de 48h (quarenta e oito horas) da designação, será realizado novo sorteio.

§ 2º Caso a avaliação in loco venha a ser cancelada após a assinatura do Termo de Aceitação, os motivos deverão ser formalizados, para registro e processamento das medidas operacionais devidas.

Art. 17-J A atividade da Comissão de Avaliação será orientada pelos indicadores de avaliação referidos no art. 33-B, quando disponíveis, e por instrumentos de avaliação elaborados segundo diretrizes da CONAES.

§ 1º Os formulários de avaliação extraídos dos instrumentos conterão espaço para o processamento de dados quantitativos e outro, para a apreciação qualitativa dos avaliadores.

§ 2º Os dados quantitativos precisamente exigíveis sempre que possível serão processados eletronicamente pelo sistema, com base nas informações apresentadas pelas instituições.

§ 3º As demais informações serão inseridas nos formulários de avaliação pela instituição e verificadas pela Comissão de Avaliação.

§ 4º A avaliação qualitativa será elaborada pela Comissão de Avaliação, com base na apreciação dos dados colhidos na avaliação in loco.

Art. 17-K Deverão estar disponíveis para análise pela Comissão de Avaliação previamente à realização da visita, além do formulário eletrônico de avaliação, outros documentos, que permitam considerar a instituição ou curso no conjunto, tais como:

I - relatórios parciais e finais do processo de auto-avaliação da instituição;

II - relatórios de avaliação dos cursos da instituição disponíveis;

III - informações sobre protocolos de compromisso e termos de saneamento de deficiências e seus relatórios de acompanhamento, bem como sobre os planos de melhorias referidos no art. 35-C, I, quando for o caso;

IV - dados de avaliação dos programas de pós-graduação da instituição pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), quando houver;

V - informações sobre o credenciamento e o último recredenciamento da instituição, considerando especialmente o seu PDI;

VI - indicadores de qualidade da instituição de seus cursos e do desempenho de seus estudantes no ENADE;

VII - os dados do questionário socioeconômico preenchido pelos estudantes, disponíveis no momento da avaliação;

VIII - os dados atualizados do Censo da Educação Superior e do Cadastro e-MEC; e

IX - outros considerados pertinentes pela CONAES.

Parágrafo único. Ao final da avaliação, será facultado à instituição informar sobre a atuação da Comissão de Avaliação, em campo próprio do sistema.

Seção III Da análise de mérito e decisão

Art. 18. O processo seguirá à apreciação da Secretaria competente, que analisará os elementos da instrução documental, a avaliação do INEP e o mérito do pedido e preparará o parecer do Secretário, pelo deferimento ou indeferimento do pedido, bem como a minuta do ato autorizativo, se for o caso. (NR)

§ 1º Caso a Diretoria de Regulação competente considere necessária a complementação de informação ou esclarecimento e ponto específico, poderá baixar o processo em diligência, observado o art. 10, §§ 2º a 6º, vedada a reabertura da fase de avaliação. (NR)

§ 2º Exarado o parecer do Secretário, o processo seguirá ao CNE, na hipótese de pedido de credenciamento, acompanhados dos pedidos de autorização que o instruem, na forma do art. 8º, § 1º, devidamente apreciados pelas Secretarias competentes. (NR)

§ 3º No caso de pedido de autorização, formalizada a decisão pelo Secretário competente, o ato

autorizativo será encaminhado à publicação no Diário Oficial.

§ 4º No caso de pedido de autorização relacionado a pedido de credenciamento, após a homologação, pelo Ministro, do parecer favorável ao credenciamento, expedido o ato respectivo, a Secretaria competente encaminhará à publicação a portaria de autorização do curso.

§ 5º Indeferido o pedido de credenciamento, o pedido de autorização relacionado será arquivado.

Art. 19. Após a expedição do ato autorizativo a instituição deverá manter, no mínimo, as condições informadas ao MEC e verificadas por ocasião da avaliação in loco.

§ 1º Qualquer alteração relevante nos pressupostos de expedição do ato autorizativo deve ser processada na forma de pedido de aditamento, observando-se os arts. 55 e seguintes.

§ 2º A inobservância do disposto neste artigo caracteriza irregularidade, nos termos do art. 11 do Decreto nº 5.773, de 2006.

Seção IV Do processo no CNE

Art. 20. Na hipótese de recurso, o processo seguirá seu fluxo, no CNE, com o sorteio eletrônico de Conselheiro relator, necessariamente integrante da Câmara de Educação Superior (CES/CNE), observada a equanimidade de distribuição entre os Conselheiros, no que diz respeito aos processos que tramitam pelo e-MEC, nos termos do Regimento Interno do CNE. (NR)

Art. 21. O relator poderá manifestar-se pelo impedimento ou suspeição, nos termos dos arts. 18 a 21 da Lei nº 9.784, de 1999, ou, subsidiariamente dos arts. 134 a 138 do Código de Processo Civil, ou ainda pela modificação da competência, também por aplicação analógica do Código de Processo Civil, arts. 103 a 106.

§1º Outras hipóteses de modificação de competência serão decididas pela CES/CNE.

§ 2º O impedimento ou a suspeição de qualquer Conselheiro não altera o quorum, para fins do sistema e-MEC.

Art. 22. O relator inserirá minuta de parecer no sistema, com acesso restrito aos membros da Câmara e pessoas autorizadas, podendo solicitar revisão técnica, e submeterá o processo à apreciação da CES/CNE.

Parágrafo único. O sistema informará a data de apreciação do processo pela CES/CNE, conforme calendário das sessões e inclusão em pauta pelo Presidente da Câmara.

Art. 23. A CES/CNE apreciará o parecer do Conselheiro relator e proferirá sua decisão, nos termos do Regimento Interno.

§ 1º O processo poderá ser baixado em diligência, para a apresentação de esclarecimentos ou informações relevantes, observado o art. 10, §§ 4º a 6º, nos termos do Regimento Interno.

§ 2º O prazo para atendimento da diligência será de 30 dias.

§ 3º Não caberá a realização de diligência para revisão da avaliação.

§ 4º Os integrantes da CES/CNE poderão pedir vista do processo, pelo prazo regimental.

Art. 24. Da deliberação caberá recurso ao Conselho Pleno (CP/CNE), nos termos do Regimento Interno do CNE.

§ 1º Havendo recurso, o processo será distribuído a novo relator, observado o art. 20, para apreciação quanto à admissibilidade e, se for o caso, quanto ao mérito, submetendo a matéria ao CP/CNE.

§ 2º O recurso das decisões denegatórias de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de curso será julgado em instância única, pela CES/CNE e sua decisão será irrecorrível, na esfera administrativa.

Art. 25. A deliberação da CES/CNE ou do CP/CNE será encaminhada ao Gabinete do Ministro, para homologação.

§ 1º O Gabinete do Ministro poderá solicitar nota técnica à Secretaria competente e parecer jurídico à Consultoria Jurídica, a fim de instruir a homologação.

§ 2º O Ministro poderá devolver o processo ao CNE para reexame, motivadamente.

§ 3º No caso do parágrafo 2º, a CES/CNE ou o CP/CNE reexaminará a matéria.

§ 4º O processo retornará ao Gabinete, a fim de que o Ministro homologue o parecer e, se for o caso, expeça o ato autorizativo, que será encaminhado ao Diário Oficial da União, para publicação.

§ 5º Expedido o ato autorizativo ou denegado, motivadamente e de forma definitiva, o pedido, e informada no sistema a data de publicação no DOU, encerra-se o processo na esfera administrativa.

CAPÍTULO IV
DAS DISPOSIÇÕES PECULIARES AOS PROCESSOS DE
AUTORIZAÇÃO OU RECONHECIMENTO DE CURSO

Art. 26. Para a solicitação de autorização ou reconhecimento, é indispensável que o curso conste de PDI já submetido à apreciação dos órgãos competentes do MEC, por ocasião do credenciamento ou credenciamento da instituição, ou por aditamento, nos termos do art. 57, V. (NR)

§ 1º [revogado]

§ 2º [revogado]

Art. 27. O pedido de autorização deverá ser instruído com a relação de docentes comprometidos com a instituição para a oferta de curso, no Cadastro Nacional de Docentes. (NR)

Parágrafo único O pedido de reconhecimento deverá ser instruído com a relação de docentes efetivamente contratados para oferta do curso, devidamente cadastrados no Cadastro Nacional de Docentes.(NR)

Art. 28. Nos processos de autorização ou reconhecimento de cursos superiores de tecnologia o requerente informará se o pedido tem por base o catálogo instituído pela Portaria nº 10, de 28 de julho de 2006, com base no art. 42 do Decreto nº 5.773, de 2006, ou tem caráter experimental, nos termos do art. 81 da Lei nº 9.394, de 1996.

Parágrafo único. Os cursos experimentais sujeitam-se a consulta prévia à SETEC, que, ao deferir a tramitação do pedido com esse caráter, indicará a área do curso, para efeito de definição do perfil da Comissão de Avaliação pelo INEP.(NR)

Art. 29. Os pedidos de autorização de cursos de Direito, Medicina, Odontologia e os demais referidos no art. 28, § 2º do Decreto nº 5.773, de 2006, sujeitam-se a tramitação própria, nos termos desta Portaria Normativa. (NR)

§ 1º Nos pedidos de autorização e reconhecimento de curso de graduação em Direito, será aberta vista para manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), pelo prazo de 60 dias, prorrogável por igual período, a requerimento da OAB.

§ 2º Nos pedidos de autorização de cursos de graduação em Medicina, Odontologia e os demais referidos no art. 28, § 2º do Decreto nº 5.773, de 2006, será aberta vista para manifestação do Conselho Nacional de Saúde (CNS), pelo prazo de 60 dias, prorrogável por igual período, a requerimento do CNS. (NR)

§ 3º Nos pedidos de autorização e reconhecimento de curso correspondente a profissão regulamentada, será aberta vista para que o respectivo órgão de regulamentação profissional, de âmbito nacional, querendo, ofereça subsídios à decisão da Secretaria competente, no prazo de 60 dias, nos termos do art. 37 do Decreto nº 5.773, de 2006. (NR)

§ 4º Nos pedidos de reconhecimento dos cursos de licenciatura, o Conselho Técnico Científico da Educação Básica, da CAPES, poderá se manifestar, aplicando-se, no que couber, as disposições procedimentais que regem a manifestação dos conselhos de regulamentação profissional.

§ 5º O processo no MEC tramitará de forma independente e simultânea à análise pelos entes referidos nos §§ 1º a 4º, conforme o caso, cuja manifestação subsidiará a apreciação de mérito da Secretaria competente, por ocasião da impugnação ao parecer da Comissão de Avaliação do INEP. (NR)

§ 6º Caso a manifestação da OAB ou CNS, referida nos §§ 1º ou 2º, observado o limite fixado no Decreto nº 5.773, de 2006, extrapole o prazo de impugnação da Secretaria, este último ficará sobrestado até o fim do prazo dos órgãos referidos e por mais dez dias, a fim de que a Secretaria competente possa considerar as informações e elementos por eles referidos.

§ 7º Nos pedidos de autorização de curso de Direito sem parecer favorável da OAB ou de Medicina, Odontologia e os demais referidos no art. 28, § 2º do Decreto nº 5.773, de 2006, sem parecer favorável do CNS, quando o conceito da avaliação do INEP for satisfatório, a SESu impugnar, de ofício, à CTAA.(NR)

§ 8º Os pedidos de autorização de cursos de Medicina deverão ser instruídos com elementos específicos de avaliação, que possam subsidiar a decisão administrativa em relação aos seguintes aspectos:

I - demonstração da relevância social, com base na demanda social e sua relação com a ampliação do acesso à educação superior, observados parâmetros de qualidade;

II - demonstração da integra o do curso com a gestão local e regional do Sistema  nico de Saúde - SUS;

III - comprova o da disponibilidade de hospital de ensino, próprio ou conveniado por período mínimo de dez anos, com maioria de atendimentos pelo SUS;

IV - indica o da existência de um núcleo docente estruturante, responsável pela formula o do projeto pedagógico do curso, sua implementa o e desenvolvimento, composto por professores:

a) com titula o em nível de p s-gradua o stricto sensu;

b) contratados em regime de trabalho que assegure preferencialmente dedica o plena ao curso; e

c) com experiência docente.

  9  Os pedidos de autoriza o de cursos de Direito deverão ser instruídos com elementos específicos de avalia o, que possam subsidiar a decisão administrativa em rela o aos seguintes aspectos:

I - a demonstra o da relevância social, com base na demanda social e sua rela o com a amplia o do acesso   educa o superior, observados parâmetros de qualidade;

II - indica o da existência de um núcleo docente estruturante, responsável pela formula o do projeto pedagógico do curso, sua implementa o e desenvolvimento, composto por professores:

a) com titula o em nível de p s-gradua o stricto sensu;

b) contratados em regime de trabalho que assegure preferencialmente dedica o plena ao curso; e

c) com experiência docente na institui o e em outras institui es.

Art. 30. A institui o informará a época estimada para reconhecimento do curso, aplicando a regra do art. 35, caput, do Decreto n  5.773, de 2006, ao tempo fixado de conclusão do curso.

  1  A portaria de autoriza o indicará o prazo máximo para pedido de reconhecimento.

  2  Até 30 dias após o início do curso, a institui o informará a data da oferta efetiva.

Art. 31. Aplicam-se ao processo de reconhecimento, no que couber, as disposi es pertinentes ao processo de autoriza o de curso, observadas as disposi es deste artigo.

  1  Os cursos oferecidos por institui es autônomas, não sujeitos a autoriza o, serão informados no Cadastro e-MEC, no prazo de até 30 (trinta) dias da aprova o pelo Conselho Superior competente da institui o, acompanhados do respectivo PPC, na forma do art. 61-C, e receberão código de identifica o, que será utilizado no reconhecimento e nas demais funcionalidades do cadastro.(NR)

  2  Na hipótese de insuficiência de documentos, na fase de instru o documental, a decisão de arquivamento do processo, exaurido o recurso, implicará o reconhecimento do curso apenas para fim de expedi o e registro de diploma, vedado o ingresso de novos alunos, ou o indeferimento do pedido de reconhecimento, com a determina o da transferência de alunos.

  3  A avalia o realizada por ocasião do reconhecimento do curso aferirá a permanência das condi es informadas por ocasião da autoriza o, bem como o atendimento satisfatório aos requisitos de qualidade definidos no instrumento de avalia o apropriado.

  4  Na hipótese de avalia o insatisfatória, observar-se-  o disposto no   2  deste artigo. (NR)

  5    decisão desfavorável do Secretário competente ao pedido de autoriza o ou reconhecimento se seguirá a abertura do prazo de 30 dias para recurso ao CNE.

  6  O recurso das decisões denegatórias de autoriza o ou reconhecimento de curso será julgado, em instância única, pela Câmara de Educa o Superior do CNE e sua decisão será irrecorrível, na esfera administrativa, sendo submetida   homologa o do Ministro, na forma do art. 25.

  7  Mantido o entendimento desfavorável pela CES/CNE, com a homologa o ministerial, a decisão importará indeferimento do pedido de autoriza o ou reconhecimento e, neste caso, de transferência dos alunos ou deferimento para efeito de expedi o de diplomas, vedado, em qualquer caso, o ingresso de novos alunos.

  8  Aplicam-se   renova o de reconhecimento, no que couber, as disposi es relativas ao reconhecimento.

Art. 32. Após a autoriza o do curso, a institui o compromete-se a observar, no mínimo, o padrão de qualidade e as condi es em que se deu a autoriza o, as quais serão verificadas por ocasião do reconhecimento e das renova es de reconhecimento.

  1  A institui o deverá afixar em local visível junto   Secretaria de alunos, as condi es de oferta do curso, informando especificamente o seguinte:

I - ato autorizativo expedido pelo MEC, com a data de publica o no Diário Oficial da União;

II-dirigentes da institui o e coordenador de curso efetivamente em exercício;

III - rela o dos professores que integram o corpo docente do curso, com a respectiva forma o,

titulação e regime de trabalho;

IV- matriz curricular do curso;

V- resultados obtidos nas últimas avaliações realizadas pelo MEC, quando houver;

VI - valor corrente dos encargos financeiros a serem assumidos pelos alunos, incluindo mensalidades, taxas de matrícula e respectivos reajustes e todos os ônus incidentes sobre a atividade educacional.

§ 2º A instituição manterá em página eletrônica própria, e também na biblioteca, para consulta dos alunos ou interessados, registro oficial devidamente atualizado das informações referidas no §1º, além dos seguintes elementos:

I - projeto pedagógico do curso e componentes curriculares, sua duração, requisitos e critérios de avaliação;

II - conjunto de normas que regem a vida acadêmica, incluídos o Estatuto ou Regimento que instruíram os pedidos de ato autorizativo junto ao MEC;

III - descrição da biblioteca quanto ao seu acervo de livros e periódicos, relacionada à área do curso, política de atualização e informatização, área física disponível e formas de acesso e utilização;

IV - descrição da infra-estrutura física destinada ao curso, incluindo laboratórios, equipamentos instalados, infra-estrutura de informática e redes de informação.

§ 3º O edital de abertura do vestibular ou processo seletivo do curso, a ser publicado no mínimo 15 (quinze) dias antes da realização da seleção, deverá conter pelo menos as seguintes informações:

I - denominação de cada curso abrangido pelo processo seletivo; (NR)

II - ato autorizativo de cada curso, informando a data de publicação no Diário Oficial da União, observado o regime da autonomia, quando for o caso;

III - número de vagas autorizadas, por turno de funcionamento, de cada curso, observado o regime da autonomia, quando for o caso; (NR)

IV - número de alunos por turma;

V - local de funcionamento de cada curso;

VI - normas de acesso;

VII - prazo de validade do processo seletivo.

§ 4º A expedição do diploma e histórico escolar final considera-se incluída nos serviços educacionais prestados pela instituição, não ensejando a cobrança de qualquer valor, ressalvada a hipótese de apresentação decorativa, com a utilização de papel ou tratamento gráfico especiais, por opção do aluno.

CAPÍTULO V DO CICLO AVALIATIVO E DAS DISPOSIÇÕES PECULIARES AOS PROCESSOS DE RECRENCIAMENTO DE INSTITUIÇÕES E RENOVAÇÃO DE RECONHECIMENTO DE CURSOS

Seção I

Da periodicidade do ciclo, dos indicadores de qualidade e conceitos de avaliação

Art. 33. O ciclo avaliativo compreende a realização periódica de avaliação de instituições e cursos superiores, com referência nas avaliações trienais de desempenho de estudantes, as quais subsidiam, respectivamente, os atos de credenciamento e de renovação de reconhecimento.(NR)

§ 1º Os atos de credenciamento de instituições, autorização e reconhecimento de cursos superiores são considerados atos de entrada no sistema e sujeitam-se a avaliação específica, não condicionada pelas normas que regem o ciclo avaliativo, salvo disposição expressa nesse sentido. (NR)

§ 2º O retardamento do pedido de credenciamento ou renovação de reconhecimento caracteriza irregularidade administrativa, nos termos do art. 11 do Decreto nº 5.773, de 2006, sendo vedada a admissão de novos estudantes até o saneamento da irregularidade.(NR)

§ 3º As hipóteses de dispensa de avaliação in loco referidas nesta Portaria Normativa não excluem a visita para fins de supervisão, quando pertinente. (NR)

Art. 33-A As avaliações do ciclo avaliativo serão orientadas por indicadores de qualidade e gerarão conceitos de avaliação de instituições e cursos superiores, expedidos periodicamente pelo INEP, em cumprimento à Lei nº 10.861, de 2004, na forma desta Portaria Normativa.

§ 1º Os conceitos de avaliação serão expressos numa escala de cinco níveis, em que os níveis iguais ou superiores a 3 (três) indicam qualidade satisfatória.

§ 2º Os indicadores de qualidade serão expressos numa escala de cinco níveis, em que os níveis iguais ou superiores a 3 (três) indicam qualidade satisfatória e, no caso de instituições também serão apresentados em escala contínua.

Art. 33-B São indicadores de qualidade, calculados pelo INEP, com base nos resultados do ENADE e demais insumos constantes das bases de dados do MEC, segundo metodologia própria, aprovada pela CONAES, atendidos os parâmetros da Lei nº 10.861, de 2004:

I - de cursos superiores: o Conceito Preliminar de Curso (CPC), instituído pela Portaria Normativa no 4, de 05 de agosto de 2008;

II - de instituições de educação superior: o Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC), instituído pela Portaria Normativa no 12, de 05 de setembro de 2008;

III - de desempenho de estudantes: o conceito obtido a partir dos resultados do ENADE;

§ 1º O CPC será calculado no ano seguinte ao da realização do ENADE de cada área, observado o art. 33-E, com base na avaliação de desempenho de estudantes, corpo docente, infra-estrutura, recursos didático-pedagógicos e demais insumos, conforme orientação técnica aprovada pela CONAES.

§ 2º O IGC será calculado anualmente, considerando:

I - a média dos últimos CPCs disponíveis dos cursos avaliados da instituição no ano do cálculo e nos dois anteriores, ponderada pelo número de matrículas em cada um dos cursos computados;

II - a média dos conceitos de avaliação dos programas de pós-graduação stricto sensu atribuídos pela CAPES na última avaliação trienal disponível, convertida para escala compatível e ponderada pelo número de matrículas em cada um dos programas de pós-graduação correspondentes;

III - a distribuição dos estudantes entre os diferentes níveis de ensino, graduação ou pós-graduação stricto sensu, excluindo as informações do inciso II para as instituições que não oferecerem pós-graduação stricto sensu.

§ 3º O ENADE será realizado todos os anos, aplicando-se aos estudantes de cada área por triênios, conforme descrito no art. 33-E.

§ 4º Nos anos em que o IGC da instituição não incorporar CPC de cursos novos, será informada a referência do último IGC atualizado.

§ 5º O IGC será calculado e divulgado na forma desta Portaria Normativa, independentemente do número de cursos avaliados.

§ 6º O CPC dos cursos com oferta nas modalidades presencial e a distância será divulgado de maneira unificada, considerando a soma dos estudantes das duas modalidades e seus respectivos resultados.

§ 7º Nas hipóteses de unificação de mantidas, transferência de manutenção ou outras ocorrências que possam interferir no cálculo do IGC, serão considerados, para efeito de cálculo, os cursos que integrem a instituição até a data de referência, considerada essa como o prazo final de inscrição de alunos no ENADE.

Art. 33-C São conceitos de avaliação, os resultados após avaliação in loco realizada por Comissão de Avaliação do INEP:

I - de curso: o Conceito de Curso (CC), consideradas, em especial, as condições relativas ao perfil do corpo docente, à organização didático-pedagógica e às instalações físicas;

II - de instituição, o Conceito de Instituição (CI), consideradas as dimensões analisadas na avaliação institucional externa.

Parágrafo único. As Comissões de Avaliação utilizarão o CPC e o IGC como referenciais orientadores das avaliações in loco de cursos e instituições, juntamente com os instrumentos referidos no art. 17-J e demais elementos do processo.

Seção II Do ENADE

Art. 33-D O ENADE aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, e as habilidades e competências adquiridas em sua formação.

§ 1º O ENADE será realizado pelo INEP, sob a orientação da CONAES, e contará com o apoio técnico de Comissões Assessoras de Área.

§ 2º O INEP constituirá um banco de itens, elaborados por um corpo de especialistas, conforme orientação das Comissões Assessoras de Área, para composição das provas do ENADE.

Art. 33-E O ENADE será realizado todos os anos, aplicando-se trienalmente a cada curso, de modo a abranger, com a maior amplitude possível, as formações objeto das Diretrizes Curriculares Nacionais, da legislação de regulamentação do exercício profissional e do Catálogo de Cursos Superiores de Tecnologia.

§ 1º O calendário para as áreas observará as seguintes referências:

- a) Ano I- saúde, ciências agrárias e áreas afins;
- b) Ano II- ciências exatas, licenciaturas e áreas afins;
- c) Ano III- ciências sociais aplicadas, ciências humanas e áreas afins.

§ 2º O calendário para os eixos tecnológicos observará as seguintes referências:

- a) Ano I- Ambiente e Saúde, Produção Alimentícia, Recursos Naturais, Militar e Segurança;
- b) Ano II- Controle e Processos Industriais, Informação e Comunicação, Infra-estrutura, Produção Industrial;
- c) Ano III- Gestão e Negócios, Apoio Escolar, Hospitalidade e Lazer, Produção Cultural e Design.

§ 3º A relação de cursos que compõem o calendário anual de provas do ENADE, com base nas áreas constantes do § 1º poderá ser complementada ou alterada, nos termos do art. 6º, V, da Lei nº 10.861, de 2004, por decisão da CONAES, ouvido o INEP, mediante ato homologado pelo Ministro da Educação, considerando como critérios, entre outros, a abrangência da oferta e a quantidade de alunos matriculados.

Art. 33-F O ENADE será aplicado aos estudantes ingressantes e concluintes de cada curso a ser avaliado, conforme lançados no Cadastro e-MEC, observados os respectivos códigos e os locais de oferta informados.

§ 1º O ENADE será composto de uma prova geral de conhecimentos e uma prova específica de cada área, voltada a aferir as competências, habilidades e conteúdos agregados durante a formação.

§ 2º Os alunos ingressantes participarão apenas da prova geral, que será elaborada com base na matriz de referência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

§ 3º Os alunos ingressantes que tiverem realizado o ENEM, aplicado com metodologia que permita comparação de resultados entre edições do exame, poderão ser dispensados de realizar a prova geral do ENADE, mediante apresentação do resultado válido.

§ 4º Os alunos concluintes realizarão a prova geral de conhecimentos e a prova específica da área.

Art. 33-G O ENADE é componente curricular obrigatório dos cursos superiores, devendo constar do histórico escolar de todo estudante a participação ou dispensa da prova, nos termos desta Portaria Normativa.

§ 1º O estudante que tenha participado do ENADE terá registrada no histórico escolar a data de realização da prova.

§ 2º O estudante cujo ingresso ou conclusão no curso não coincidir com os anos de aplicação do ENADE respectivo, observado o calendário referido no art. 33-E terá no histórico escolar a menção, "estudante dispensado de realização do ENADE, em razão do calendário trienal".

§ 3º O estudante cujo curso não participe do ENADE, em virtude da ausência de Diretrizes Curriculares Nacionais ou motivo análogo, terá no histórico escolar a menção "estudante dispensado de realização do ENADE, em razão da natureza do curso".

§ 4º O estudante que não tenha participado do ENADE por motivos de saúde, mobilidade acadêmica ou outros impedimentos relevantes de caráter pessoal, devida e formalmente justificados perante a instituição, terá no histórico escolar a menção "estudante dispensado de realização do ENADE, por razão de ordem pessoal".

§ 5º O estudante que não tiver sido inscrito no ENADE por ato de responsabilidade da instituição terá inscrito no histórico escolar a menção "estudante não participante do ENADE, por ato da instituição de ensino."

§ 6º A situação do estudante em relação ao ENADE constará do histórico escolar ou atestado específico, a ser fornecido pela instituição na oportunidade da conclusão do curso, de transferência ou quando solicitado.

§ 7º A ausência de informação sobre o ENADE no histórico escolar ou a indicação incorreta de dispensa caracteriza irregularidade da instituição, passível de supervisão, observado o disposto no art. 33-H.

§ 8º A soma dos estudantes concluintes dispensados de realização do ENADE nas situações referidas nos §§ 4º e 5º deverá ser informada anualmente ao INEP e caso ultrapasse a proporção de 2% (dois por cento) dos concluintes habilitados por curso, ou o número de 10 (dez) alunos, caracterizará irregularidade, de responsabilidade da instituição.

Art. 33-H A inscrição dos estudantes habilitados a participar do ENADE é responsabilidade do dirigente da instituição de educação superior.

§ 1º Devem ser inscritos na condição de ingressantes todos os estudantes que tenham iniciado o curso com matrícula no ano de realização do ENADE.

§ 2º Devem ser inscritos na condição de concluintes todos os estudantes que tenham expectativa de conclusão do curso no ano de realização do ENADE, além daqueles que tenham completado mais de 80% (oitenta por cento) da carga horária do curso.

Art. 33- I A instituição deverá divulgar amplamente junto ao corpo discente de cada curso a realização do ENADE respectivo, a fim de que o processo de inscrição abranja todos os estudantes habilitados.

§ 1º A instituição efetuará as inscrições de seus alunos em sistema eletrônico próprio do INEP, disponível por 10 (dez) dias após o encerramento do período regular de inscrições, para consulta dos estudantes.

§ 2º No período previsto no § 1º, o estudante que não identificar seu nome na lista de inscritos sem estar incluído nas situações de dispensa referidas no art. 33-G, poderá solicitar à instituição que envie pedido de inscrição ao INEP.

§ 3º Após período para verificação e retificação de dados, compreendendo as inclusões referidas no § 2º, o INEP divulgará a relação definitiva de inscrições e os locais de prova.

§ 4º O sistema eletrônico de inscrição no ENADE será orientado pela interoperabilidade com as bases de dados do Censo da Educação Superior e do ENEM, visando a simplificação do processo de inscrição pelas instituições.

Art. 33-J O INEP disponibilizará, em meio eletrônico, questionários destinados a conhecimento do perfil dos estudantes inscritos, como subsídio para melhor compreensão dos resultados, conforme diretrizes definidas pela CONAES.

§ 1º O preenchimento dos questionários pelos estudantes é obrigatório e deve ser realizado no prazo de 30 (trinta) dias que antecedem a realização do ENADE.

§ 2º Os coordenadores de cursos informados no Cadastro e-MEC preencherão questionários próprios, destinados às informações gerais sobre o curso, no prazo de até 15 dias após a realização da prova.

§ 3º Os coordenadores de curso poderão consultar relatório gerencial no sistema, acompanhando o número de questionários de estudantes em aberto ou já finalizados para envio ao INEP.

Art. 33-K O estudante fará o ENADE no município de funcionamento do curso, conforme constar do Cadastro e-MEC.

§ 1º O estudante de curso na modalidade de EAD realizará o exame no município do pólo de apoio presencial ao qual esteja vinculado.

§ 2º A indicação do município para realização do exame, na hipótese do § 1º, é de responsabilidade da instituição.

Art. 33-L Os resultados do ENADE serão expressos numa escala de cinco níveis e divulgados na forma do art. 34, passando a integrar o conjunto das dimensões avaliadas quando da avaliação dos cursos de graduação e dos processos de auto-avaliação.

Parágrafo único. A informação dos resultados individuais aos estudantes será feita em boletim de acesso reservado, nos termos do § 9º do art. 6º da Lei nº 10.861, de 2004.

Art. 33-M Os estudantes habilitados que não tenham sido inscritos ou não tenham realizado o ENADE fora das hipóteses de dispensa referidas nesta Portaria Normativa estarão em situação irregular, não podendo receber o histórico escolar final.

§ 1º Após a realização do ENADE, o estudante inscrito que não tenha participado do ENADE pelos motivos previstos no art. 33-G, § 4º, terá 10 (dez) dias para apresentar no sistema a justificativa de ausência.

§ 2º O INEP analisará a justificativa e comunicará à instituição o deferimento ou indeferimento da dispensa, para os efeitos do art. 33-G, § 4º.

§ 3º O estudante que permanecer em situação irregular deverá ser inscritos no ENADE no ano seguinte, nesta condição.

§ 4º Quando a responsabilidade pela não inscrição for da instituição, extrapolado o limite previsto no

art. 33-G, § 8º, a instituição estará sujeita à suspensão do processo seletivo, com fundamento no art. 10, § 2º da Lei nº 10.861, de 2004, nos termos do art. 5º, § 7º da mesma lei.

§ 5º No caso das instituições públicas, os responsáveis pela não inscrição sujeitam-se a processo administrativo disciplinar, nos termos do art. 10, § 2º, III, da Lei nº 10.861, de 2004.

§ 6º Quando a responsabilidade pela não realização do exame for do estudante, esse deve requerer a regularização de sua situação, mediante a realização da prova geral de conhecimentos no ano seguinte.

§ 7º Os estudantes em situação irregular não serão considerados para o cálculo do indicador baseado no ENADE.

Seção III

Da divulgação dos indicadores e conceitos

Art. 34. O procedimento de divulgação dos indicadores de qualidade e conceitos de avaliação às instituições e ao público observará o disposto neste artigo.(NR)

§ 1º O CPC e o IGC serão calculados por sistema informatizado do INEP, considerando os insumos coletados nas bases de dados oficiais do INEP e do MEC, associados aos respectivos códigos de cursos e instituições, bem como locais de oferta, quando pertinente, e informados às instituições por meio do sistema eletrônico.

§ 2º Na hipótese de questionamento sobre a exatidão dos indicadores, poderá ser requerida a sua retificação, em campo próprio do sistema e-MEC, no prazo de até 10 (dez) dias da ciência.

§ 3º Inexistindo pedido de retificação, o INEP publicará os indicadores no Cadastro e-MEC e no Diário Oficial da União.

§ 4º Quando houver pedido de retificação, o INEP fará a análise devida, publicando, se for o caso, o indicador retificado, que passará a ser exibido em lugar do original.

§ 5º Após a etapa de avaliação in loco, o relatório de avaliação bem como os conceitos CC e CI serão disponibilizados para a exibição no Cadastro e-MEC.

§ 6º Ocorrendo revisão do conceito, por decisão da CTAA, o CC ou CI revisto deverá ser lançado pela DAES no Cadastro e-MEC, passando a ser exibido.

§ 7º Nas hipóteses de dispensa da avaliação in loco previstas nesta Portaria Normativa, com base em CPC ou IGC satisfatórios, o Cadastro e-MEC exibirá a menção "dispensado" nos campos correspondentes ao CC ou CI, respectivamente.

Seção IV

Da avaliação de cursos e instituições no ciclo avaliativo, como referencial para os processos de renovação de reconhecimento e credenciamento

Art. 35. [revogado]

Art. 35-A Em cada ciclo avaliativo, por deliberação da CONAES, homologada pelo Ministro da Educação, poderá ser prorrogada a validade dos atos de credenciamento de instituição, reconhecimento ou renovação de reconhecimento de curso em vigor, desde que observados os seguintes requisitos, cumulativamente:

I - indicador satisfatório; no caso de cursos, o CPC, e de instituição, os IGCs dos três anos que integram o ciclo;

II - ato autorizativo válido;

III - inexistência de medida de supervisão em vigor.

§ 1º A CONAES poderá, ouvido o INEP, definir critérios de seleção de grupos de cursos ou instituições para submeterem-se a renovação do ato autorizativo naquele ciclo, que se acrescerão às hipóteses de renovação obrigatória referidas nos arts. 35-B e 35-C.

§ 2º Na hipótese de IGC insatisfatório em qualquer ano do ciclo, fica sem efeito a prorrogação referida no caput, devendo ser protocolado pedido de credenciamento, na forma do art. 35-C.

Art. 35-B Os cursos sem CPC deverão requerer renovação de reconhecimento, no prazo de até 30 (trinta) dias da publicação dos indicadores das grandes áreas correlatas do ENADE, conforme art. 33-E.

§ 1º Os cursos com CPC igual a 3 (três) ou 4 (quatro) poderão requerer avaliação in loco, protocolando pedido de renovação de reconhecimento no prazo do caput, acompanhado da taxa respectiva, de que resultará atribuição de CC, maior ou menor que o CPC, cabendo impugnação à CTAA, na forma do art. 17.

§ 2º Os cursos referidos no § 1º que venham a obter CC insatisfatório submetem-se ao disposto nos arts. 36 e 37.

Art. 35-C Os cursos com CPC insatisfatório e as instituições com IGC insatisfatório em qualquer dos anos do ciclo deverão requerer renovação de reconhecimento ou recredenciamento, respectivamente, no prazo de até 30 (trinta) dias da publicação do indicador, na forma do art. 34, instruído com os seguintes documentos:

I - plano de melhorias acadêmicas, contendo justificativa sobre eventuais deficiências que tenham dado causa ao indicador insatisfatório, bem como medidas capazes de produzir melhora efetiva do curso ou instituição, em prazo não superior a um ano, aprovado pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) da instituição, prevista no art. 11 da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004;

II - comprovante de recolhimento da taxa de avaliação in loco, ressalvadas as hipóteses legais de isenção.

§ 1º Não recolhida a taxa de avaliação in loco ou não preenchido o formulário eletrônico de avaliação no prazo regulamentar, o CC ou CI reproduzirá o valor do CPC ou IGC insatisfatório, respectivamente, adotando-se o procedimento descrito no art. 34, § 9º.

§ 2º Realizada avaliação in loco, será expedido o CC ou CI, informado à instituição por meio do sistema eletrônico, com a possibilidade de impugnação, na forma do art. 16.

Art. 36. Na hipótese de CC ou CI insatisfatório, exaurido o recurso cabível, em até 30 (trinta) dias da notificação deverá ser apresentado à Secretaria competente protocolo de compromisso, aprovado pela CPA da instituição, cuja execução deverá ter início imediatamente.(NR)

§ 1º A Secretaria competente poderá se manifestar sobre o protocolo de compromisso e validar seu prazo e condições ou determinar alterações, considerando o relatório da Comissão de Avaliação ou outros elementos de instrução relevantes. (NR)

§ 2º Não havendo manifestação da Secretaria, presumem-se aceitas as condições fixadas no protocolo de compromisso, cujo resultado será verificado na reavaliação in loco prevista no art. 37.(NR)

§ 3º A celebração do protocolo de compromisso suspende o processo de recredenciamento ou de renovação de reconhecimento em tramitação. (NR)

§ 4º Na vigência de protocolo de compromisso poderá ser suspensa, cautelarmente, a admissão de novos alunos, dependendo da gravidade das deficiências, nos termos do no art. 61, § 2º, do Decreto nº 5.773, de 2006, a fim de evitar prejuízo aos alunos.

§ 5º [revogado]

§ 6º Na hipótese da medida cautelar, caberá recurso, sem efeito suspensivo, à CES/CNE, em instância única e irrecorrível, no prazo de 30 dias.

§ 7º O recurso será recebido pela Secretaria competente, que, em vista das razões apresentadas, poderá reconsiderar a decisão, no todo ou em parte.

Art. 37. Ao final do prazo do protocolo de compromisso, deverá ser requerida reavaliação, acompanhada de relatório de cumprimento do protocolo de compromisso até o momento, ainda que parcial, aprovado pela CPA da instituição e do recolhimento da taxa respectiva. (NR)

§ 1º A reavaliação adotará o mesmo instrumento aplicável às avaliações do curso ou instituição e atribuirá CC ou CI reavaliados, destacando os pontos constantes no protocolo de compromisso e na avaliação precedente, sem se limitar a eles, considerando a atividade educacional globalmente.

§ 2º Não requerida reavaliação, ao final do prazo do protocolo de compromisso, considerar-se-á mantido o conceito insatisfatório, retomando-se o andamento do processo, na forma do art. 38.(NR)

Art. 38. A manutenção do conceito insatisfatório, exaurido o recurso cabível, enseja a instauração de processo administrativo para aplicação das penalidades previstas no art. 10, § 2º, da Lei nº 10.861, de 2004.

Art. 39. A instituição será notificada da instauração do processo e terá prazo de 10 dias para apresentação da defesa.

Art. 40. Recebida a defesa, a Secretaria competente apreciará os elementos do processo e elaborará parecer, encaminhando o processo à Câmara de Educação Superior do CNE, nos termos do art. 10, § 3º da Lei nº 10.861, de 2004, com a recomendação de aplicação de penalidade, ou de arquivamento do

processo administrativo, se considerada satisfatória a defesa.

§ 1º No caso de credenciamento, diante de conceito insatisfatório ou deficiências que persistam, a Secretaria competente emitirá parecer pelo credenciamento da instituição, encaminhando o processo à decisão da CES/CNE.

§ 2º Em se tratando de limitações de menor gravidade, no caso de centro universitário, a Secretaria poderá opinar pelo credenciamento como faculdade, e no caso de universidade, como centro universitário ou faculdade.

§ 3º A CES/CNE decidirá sobre o processo de credenciamento, não cabendo a concessão de novo prazo, assinatura de novo protocolo de compromisso ou termo de saneamento de deficiências.

Art. 41. Recebido o processo na CES/CNE, será sorteado relator dentre os membros da CES/CNE e observado o rito dos arts. 20 e seguintes.

Parágrafo único. Não caberá a realização de diligência para revisão da avaliação.

Art. 42. A decisão de aplicação de penalidade ensejará a expedição de Portaria específica pelo Ministro.

Art. 43. A obtenção de conceito satisfatório, após a reavaliação in loco, provocará o restabelecimento do fluxo processual sobrestado, na forma do art. 36.

CAPÍTULO VI
DAS DISPOSIÇÕES PECULIARES AOS PROCESSOS DE
CREDENCIAMENTO, AUTORIZAÇÃO E RECONHECIMENTO
PARA OFERTA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
Seção I
Disposições gerais

Art. 44. O credenciamento de instituições para oferta de educação na modalidade a distância deverá ser requerido por instituições de educação superior já credenciadas no sistema federal ou nos sistemas estaduais e do Distrito Federal, conforme art. 80 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e art. 9º do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.

§ 1º O pedido de credenciamento para EAD observará, no que couber, as disposições processuais que regem o pedido de credenciamento.

§ 2º O pedido de credenciamento para EAD tramitará em conjunto com o pedido de autorização de pelo menos um curso superior na modalidade a distância, nos termos do art. 67 do Decreto nº 5.773, de 2006.

§ 3º O credenciamento para EAD tramitará em conjunto com o pedido de credenciamento de instituições de educação superior.

§ 4º O credenciamento de instituições para oferta de cursos e programas de mestrado e doutorado na modalidade a distância sujeita-se à competência normativa da CAPES e à expedição de ato autorizativo específico.

Art. 45. O ato de credenciamento para EAD considerará como abrangência geográfica para atuação da instituição de ensino superior na modalidade de educação a distância, para fim de realização das atividades presenciais obrigatórias, a sede da instituição acrescida dos pólos de apoio presencial.

§ 1º Pólo de apoio presencial é a unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância, conforme dispõe o art. 12, X, c, do Decreto nº 5.622, de 2005.

§ 2º As atividades presenciais obrigatórias, compreendendo avaliação, estágios, defesa de trabalhos ou prática em laboratório, conforme o art. 1º, § 1º, do Decreto nº 5.622, de 2005, serão realizados na sede da instituição ou nos pólos de apoio presencial credenciados.

§ 3º Caso a sede da instituição venha a ser utilizada para a realização da parte presencial dos cursos a distância, deverá submeter-se a avaliação in loco, observados os referenciais de qualidade exigíveis dos pólos.

§ 4º As atividades presenciais obrigatórias dos cursos de pós-graduação lato sensu a distância poderão ser realizadas em locais distintos da sede ou dos pólos credenciados.

Seção II

Do processo de credenciamento para educação a distância

Art. 46. O pedido de credenciamento para EAD será instruído de forma a comprovar a existência de estrutura física e tecnológica e recursos humanos adequados e suficientes à oferta da educação superior a distância, conforme os requisitos fixados pelo Decreto nº 5.622, de 2005 e os referenciais de qualidade próprios, com os seguintes documentos:

I - ato autorizativo de credenciamento para educação superior presencial;

II - comprovante eletrônico de pagamento da taxa de avaliação, gerado pelo sistema, considerando a sede e os pólos de apoio presencial, exceto para instituições de educação superior públicas;

III - formulário eletrônico de PDI, no qual deverão ser informados os pólos de apoio presencial, acompanhados dos elementos necessários à comprovação da existência de estrutura física, tecnológica e de recursos humanos adequados e suficientes à oferta de cursos na modalidade a distância, conforme os requisitos fixados pelo Decreto nº 5.622, de 2005, e os referenciais de qualidade próprios.

§ 1º As instituições integrantes do sistema federal de educação já credenciadas ou reconhecidas no e-MEC poderão ser dispensadas de apresentação do documento referido no inciso I.

§ 2º O pedido de credenciamento para EAD deve ser acompanhado do pedido de autorização de pelo menos um curso superior na modalidade.

§ 3º O cálculo da taxa de avaliação deverá considerar as comissões necessárias para a verificação in loco de cada pólo presencial requerido.

Seção III

Do credenciamento especial para oferta de pós-graduação lato sensu a distância

Art. 47. As instituições de pesquisa científica e tecnológica credenciadas para a oferta de cursos de pós-graduação lato sensu poderão requerer credenciamento específico para EAD, observadas as disposições desta Portaria, além das normas que regem os cursos de especialização.

Art. 48. O credenciamento para EAD que tenha por base curso de pós-graduação lato sensu ficará limitado a esse nível.

Parágrafo único. A ampliação da abrangência acadêmica do ato autorizativo referido no caput, para atuação da instituição na modalidade EAD em nível de graduação, dependerá de pedido de aditamento, instruído com pedido de autorização de pelo menos um curso de graduação na modalidade a distância.

Seção IV

Do credenciamento de instituições de educação superior integrantes dos sistemas estaduais para oferta de educação a distância

Art. 49. Os pedidos de credenciamento para EAD de instituições que integram os sistemas estaduais e do Distrito Federal de educação superior serão instruídos com a comprovação do ato de credenciamento pelo sistema competente, além dos documentos e informações previstos no art. 46. (NR)

Art. 50. A oferta de curso na modalidade a distância por instituições integrantes dos sistemas estaduais e do Distrito Federal sujeita-se a credenciamento prévio da instituição pelo MEC, que se processará na forma desta Portaria, acompanhado do pedido de autorização de pelo menos um curso perante o sistema federal, cujos elementos subsidiarão a decisão do MEC sobre o pedido de credenciamento. (NR)

§ 1º O curso de instituição integrante do sistema estadual que acompanhar o pedido de credenciamento em EAD receberá parecer opinativo do MEC sobre autorização, o qual poderá subsidiar a decisão das instâncias competentes do sistema estadual. (NR)

§ 2º A supervisão da instituição credenciada na forma do caput caberá à autoridade competente do

sistema federal.

Art. 51. Os pedidos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores na modalidade a distância de instituições integrantes dos sistemas estaduais e do Distrito Federal, nos termos do art. 17, I e II, da Lei nº 9.394, de 1996, devem tramitar perante os órgãos estaduais e do Distrito Federal competentes, aos quais caberá a respectiva supervisão. (NR)

Parágrafo único. Os cursos referidos no caput cuja parte presencial for executada fora da sede, em pólos de apoio presencial, devem requerer o credenciamento prévio do pólo, com a demonstração de suficiência da estrutura física e tecnológica e de recursos humanos para a oferta do curso, pelo sistema federal.

Art. 52. Os cursos das instituições integrantes dos sistemas estaduais e do Distrito Federal cujas atividades presenciais obrigatórias forem realizadas em pólos localizados fora da unidade da federação sujeitam-se a autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento e supervisão pelas autoridades do sistema federal, sem prejuízo dos atos autorizativos de competência das autoridades do sistema estadual. (NR)

Seção V

Da autorização e reconhecimento de cursos de educação a distância

Art. 53. A oferta de cursos superiores na modalidade a distância, por instituições devidamente credenciadas para a modalidade, sujeita-se a pedido de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, dispensada a autorização para instituições que gozem de autonomia, exceto para os cursos referidos no art. 28, § 2º, do Decreto nº 5.773, de 2006, na forma da legislação. (NR)

§ 1º Os pedidos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores na modalidade a distância de instituições integrantes do sistema federal devem tramitar perante os órgãos próprios do MEC.

§ 2º A existência de cursos superiores reconhecidos na modalidade presencial, ainda que análogos aos cursos superiores a distância ofertados pela IES, não exclui a necessidade de processos distintos de reconhecimento de cada um desses cursos pelos sistemas de ensino competentes.

§ 3º Os cursos na modalidade a distância devem ser considerados de maneira independente dos cursos presenciais para fins dos processos de regulação, avaliação e supervisão.

§ 4º Os cursos na modalidade a distância ofertados pelas instituições dos sistemas federal e estaduais devem estar previstos no Plano de Desenvolvimento Institucional apresentado pela instituição por ocasião do credenciamento.

Art. 54. O pedido de autorização de curso na modalidade a distância deverá cumprir os requisitos pertinentes aos demais cursos superiores, informando projeto pedagógico, professores comprometidos, tutores de EAD e outros dados relevantes para o ato autorizativo, em formulário eletrônico do sistema e-MEC.

Parágrafo único. No processo de reconhecimento de cursos na modalidade a distância realizados em diversos pólos de apoio presencial, as avaliações in loco poderão ocorrer por amostragem, observado o procedimento do art. 55, § 2º.

Seção VI

Da oferta de cursos na modalidade a distância em regime de parceria

Art. 55. A oferta de curso na modalidade a distância em regime de parceria, utilizando pólo de apoio presencial credenciado de outra instituição é facultada, respeitado o limite da capacidade de atendimento de estudantes no pólo.

§ 1º Os pedidos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos na modalidade a distância em regime de parceria deverão informar essa condição, acompanhada dos documentos comprobatórios das condições respectivas e demais dados relevantes.

§ 2º Deverá ser realizada avaliação in loco aos pólos da instituição ofertante e da instituição parceira, por amostragem, da seguinte forma:

- I - até 5 (cinco) pólos, a avaliação in loco será realizada em 1 (um) pólo, à escolha da SEED;
- II - de 5 (cinco) a 20 (vinte) pólos, a avaliação in loco será realizada em 2 (dois) pólos, um deles à escolha da SEED e o segundo, definido por sorteio;
- III- mais de 20 (vinte) pólos, a avaliação in loco será realizada em 10% (dez por cento) dos pólos, um deles à escolha da SEED e os demais, definidos por sorteio.
- § 3º A sede de qualquer das instituições deverá ser computada, caso venha a ser utilizada como pólo de apoio presencial, observado o art. 45, § 3º.

CAPÍTULO VII
DOS PEDIDOS DE ADITAMENTO AO ATO AUTORIZATIVO
Seção I
Disposições gerais

Art. 56. O aditamento se processará como incidente dentro de uma etapa da existência legal da instituição ou curso.

§ 1º Qualquer ampliação da abrangência original do ato autorizativo, resguardada a autonomia universitária, condiciona-se à comprovação da qualidade da prestação educacional oferecida pela instituição em relação às atividades já autorizadas.

§ 2º As alterações relevantes dos pressupostos que serviram de base à expedição do ato autorizativo, aptas a produzir impactos significativos sobre os estudantes e a comunidade acadêmica, dependerão de aditamento, na forma dos arts. 57 e 61.

§ 3º As alterações de menor relevância dispensam pedido de aditamento, devendo ser informadas imediatamente ao público, de modo a preservar os interesses dos estudantes e da comunidade universitária, e apresentadas ao MEC, na forma de atualização, posteriormente integrando o conjunto de informações da instituição ou curso a serem apresentadas por ocasião da renovação do ato autorizativo em vigor. (NR)

§ 4º Os pedidos voluntários de descredenciamento de instituição ou desativação do curso se processarão como aditamentos e resultarão na baixa do código da instituição ou curso. (NR)

§ 5º O pedido de aditamento será decidido pela autoridade que tiver expedido o ato cujo aditamento se requer, observados os procedimentos pertinentes ao processo originário, com as alterações deste Capítulo.

§ 6º Após análise documental, realização de diligências e avaliação in loco, quando couber, será reexpedida a Portaria de ato autorizativo com a alteração dos dados objeto do aditamento.

§ 7º [revogado]

Seção II
Das atualizações

Art. 56-A As alterações de menor relevância deverão ser processadas mediante simples atualização, a qualquer tempo, dispensando pedido de aditamento, e serão apreciadas com o conjunto das informações pertinentes ao curso ou instituição, por ocasião da renovação do ato autorizativo em vigor.

§ 1º Poderão ser processadas como atualizações, entre outras, as seguintes situações:
I - remanejamento de vagas já autorizadas entre turnos de um mesmo curso presencial ou a criação de turno, nas mesmas condições;

II - aumento de vagas em cursos oferecidos por instituições com autonomia, com IGC e CI satisfatórios, comprovando-se aprovação pelo órgão competente da instituição em campo próprio do sistema;

III - alteração da situação do curso de "em funcionamento" para "em extinção" ou "extinto";

IV - inserção de novos endereços de instituições com autonomia dentro do mesmo município, com exceção da criação de novos pólos de apoio presencial, sujeita a credenciamento, nos termos do art. 57, III.

§ 2º A alteração da situação do curso de "em extinção" para "extinto" só poderá ocorrer no caso de cursos reconhecidos.

Seção III Dos aditamentos ao ato de credenciamento

Art. 57. Devem tramitar como aditamento ao ato de credenciamento ou recredenciamento os seguintes pedidos:

I - transferência de manutenção;

II - criação de campus fora de sede;

III - alteração da abrangência geográfica, com credenciamento ou descredenciamento voluntário de pólo de EAD;

IV - unificação de mantidas ou alteração de denominação de mantida;

V - alteração relevante de PDI;

VI - alteração relevante de Estatuto ou Regimento;

VII - descredenciamento voluntário de instituição, acompanhado da extinção de todos os seus cursos; (NR)

VIII - alteração de categoria administrativa.

§ 1º As hipóteses dos incisos I, IV, V, VI, VII e VIII serão processadas mediante análise documental, ressalvada a necessidade de avaliação in loco apontada pela Secretaria competente após a apreciação dos documentos. (NR)

§ 2º As hipóteses dos incisos II e III dependem de avaliação in loco e pagamento da taxa respectiva.

§ 3º O aditamento ao ato de credenciamento para credenciamento de pólo de EAD observará as disposições gerais que regem a oferta de educação a distância.

§ 4º O pedido de aditamento, após análise documental, realização das diligências pertinentes e avaliação in loco, quando couber, será apreciado pela Secretaria competente, que elaborará parecer e minuta da Portaria de ato autorizativo com a alteração dos dados objeto do aditamento, encaminhando o processo ao CNE, para deliberação.

§ 5º A alteração do PDI para inclusão de cursos bem como as hipóteses arroladas nos incisos do caput são sempre relevantes. A relevância das demais alterações no PDI, Estatuto ou Regimento ficará a critério da instituição, que optará, com base nesse entendimento, por submeter a alteração ao MEC na forma de aditamento ou no momento da renovação do ato autorizativo em vigor.

§ 6º O descredenciamento voluntário de instituição somente poderá ocorrer após a emissão de todos os diplomas e certificados, bem como da organização do acervo acadêmico.

Art. 58. O pedido de transferência de manutenção será instruído com os elementos referidos no art. 15, I, do Decreto nº 5.773, de 2006, do adquirente da manutenção, acrescido do instrumento de aquisição, transferência de quotas, alteração do controle societário ou do negócio jurídico que altera o poder decisório sobre a mantenedora.

§ 1º No curso da análise documental, a SESu ou SETEC poderá baixar o processo em diligência, solicitando documentos complementares que se façam necessários para comprovar a condição de continuidade da prestação do serviço educacional pelo adquirente. (NR)

§ 2º As alterações do controle societário da mantenedora serão processadas na forma deste artigo, aplicando-se, no que couber, as suas disposições.

Art. 59. O pedido de credenciamento de campus fora de sede será instruído com os seguintes documentos:

I - alteração do PDI, relativa à ampliação da área de abrangência, com indicação dos cursos previstos para o novo campus;

II - pedido de autorização de pelo menos um curso no novo campus; III - comprovante de recolhimento da taxa de avaliação, na forma do art. 8º, I.

§ 1º A oferta de curso fora de sede em unidade credenciada sem regime de autonomia depende de autorização específica.

§ 2º O reconhecimento de curso não autorizado oferecido em campus fora de sede condiciona-se à demonstração da regularidade do regime de autonomia, nos termos do art. 72 do Decreto nº 5.773, de 2006.

§ 3º O curso oferecido por centro universitário em unidade fora de sede credenciada ou autorizada antes da edição do Decreto nº 3.860, de 2001, depende de autorização específica, em cada caso.

Art. 60. A instituição poderá requerer a ampliação da abrangência de atuação, por meio do aumento do número de pólos de apoio presencial, na forma de aditamento ao ato de credenciamento para EAD.

§ 1º O pedido de aditamento será instruído com documentos que comprovem a existência de estrutura física e recursos humanos necessários e adequados ao funcionamento dos pólos, observados os referenciais de qualidade, além do comprovante de recolhimento da taxa de avaliação in loco.

§ 2º No caso do pedido de aditamento ao ato de credenciamento para EAD visando o funcionamento de pólo de apoio presencial no exterior, o recolhimento da taxa será complementado pela instituição com a diferença do custo de viagem e diárias dos avaliadores no exterior, conforme cálculo do INEP.

§ 3º O pedido de ampliação da abrangência de atuação, nos termos deste artigo, somente poderá ser efetuado após o reconhecimento do primeiro curso a distância da instituição.

§ 4º A disposição do parágrafo 3º não se aplica às instituições vinculadas à Universidade Aberta do Brasil, nos termos do Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006.

Seção IV

Dos aditamentos ao ato de autorização, reconhecimento ou renovação de reconhecimento

Art. 61. Devem tramitar como aditamento ao ato de autorização, reconhecimento ou renovação de reconhecimento os seguintes pedidos:

I - aumento de vagas ou criação de turno, observados os §§ 3º e 4º;

II - alteração da denominação de curso;

III - mudança do local de oferta do curso;

IV - [revogado];

V - ampliação da oferta de cursos a distância, em pólos credenciados;

VI - desativação voluntária do curso.

§ 1º As hipóteses dos incisos I, II, IV, V e VI serão processadas mediante análise documental, ressalvada a necessidade de avaliação in loco apontada pela Secretaria competente após a apreciação dos documentos.

§ 2º A hipótese do inciso III depende de avaliação in loco pelo INEP, na forma desta Portaria, e pagamento da taxa respectiva, ressalvada a alteração para endereço que já possua ato autorizativo expedido, constante do Cadastro e-MEC, a ser verificada em análise documental. (NR)

§ 3º O aumento de vagas em cursos oferecidos por instituições autônomas, devidamente aprovado pelo órgão competente da instituição, compatível com a capacidade institucional e as exigências do meio, nos termos do art. 53, IV, da Lei nº 9.394, de 1996, não depende de aditamento, devendo ser informado como atualização, na forma do art. 56-A. (NR)

§ 4º O remanejamento de vagas já autorizadas entre turnos de um mesmo curso presencial ou a criação de turno, nas mesmas condições, dispensa aditamento do ato autorizativo, devendo ser processado na forma do art. 56, § 3º.

§ 5º O aditamento para mudança de endereço de oferta de curso poderá ser deferido mediante análise documental, independentemente de avaliação in loco, conforme § 2º, a juízo da Secretaria competente, na hipótese de endereços associados ao mesmo agrupador, entendido como endereço principal de um campus ou unidade educacional, registrado no Cadastro e-MEC.

CAPÍTULO VIII

DO CADASTRO E-MEC

Seção I

Do cadastro e-MEC de instituições e cursos de educação superior

Art. 61-A Fica instituído o Cadastro e-MEC, cadastro eletrônico de consulta pública pela internet, base de dados oficial e única de informações relativas às instituições e cursos de educação superior, mantido pelo MEC.

§ 1o Os dados que integram o Cadastro e-MEC são públicos, com as ressalvas previstas na legislação.

§ 2o O Cadastro e-MEC atribuirá para cada instituição, curso e local de oferta de educação superior

código próprio, a ser utilizado nos demais sistemas eletrônicos do MEC.

§ 3º Em relação aos cursos, deverá ser feito um registro correspondente a cada projeto pedagógico que conduza a diploma a ser expedido pela instituição, independentemente do compartilhamento de disciplinas, percursos formativos ou formas de acesso entre eles.

§ 4º O Cadastro e-MEC deve ser estruturado para garantir a interoperabilidade com os demais sistemas do MEC, em especial os seguintes programas e sistemas: PROUNI, FIES, SISU, ENADE, Censo da Educação Superior e PingIfes, UAB, SisCEBAS, além do sistema e-MEC, de tramitação de processos de regulação, avaliação e supervisão.

§ 5º As informações do Cadastro e-MEC constituirão a base de dados de referência a ser utilizada pelos órgãos do MEC e autarquias vinculadas sobre instituições e cursos de educação superior, com precedência sobre quaisquer outras bases, evitando-se duplicação de coleta quando não expressamente justificada.

§ 6º A inserção de informações pelas instituições e pelos órgãos e instâncias do MEC deverá considerar as referências conceituais contidas no Manual de Conceitos de Referência para as Bases de Dados sobre Educação Superior que integra esta Portaria Normativa como Anexo I.

§ 7º Os arquivos e registros digitais do Cadastro e-MEC serão válidos para todos os efeitos legais e permanecerão à disposição das auditorias internas e externas do MEC, em que se manterá histórico de atualizações e alterações.

Art. 61-B Os dados do Cadastro e-MEC devem guardar conformidade com os atos autorizativos das instituições e cursos de educação superior, editados com base nos processos regulatórios competentes.

§ 1º A alteração dos dados constantes do Cadastro e-MEC depende de aditamento ou atualização, na forma das normas que regem o processo regulatório.

§ 2º O Cadastro e-MEC poderá agregar outras informações de interesse público sobre as instituições e cursos de educação superior, tais como as relativas à avaliação, a juízo dos órgãos responsáveis.

Art. 61-C Será mantido no cadastro e-MEC, junto ao registro da instituição ou curso, no campo para inserção de versão atualizada do PDI ou PPC, para simples informação, sem vínculo com processo regulatório.

Art. 61-D Será mantido no cadastro e-MEC, junto ao registro da instituição, campo para inserção de relatório de auto-avaliação, validado pela CPA, a ser apresentado até o final de março de cada ano, em versão parcial ou integral, conforme se trate de ano intermediário ou final do ciclo avaliativo.

Art. 61-E A instituição deverá indicar um Procurador Educacional Institucional (PI), que será o responsável pelas respectivas informações no Cadastro e-MEC e nos processos regulatórios correspondentes, bem como pelos elementos de avaliação, incluídas as informações necessárias à realização do ENADE.

§ 1º O PI deverá, preferencialmente, estar ligado à Reitoria ou à Pró-Reitoria de Graduação da instituição ou órgãos equivalentes, a fim de que a comunicação com os órgãos do MEC considere as políticas, procedimentos e dados da instituição no seu conjunto.

§ 2º O PI deverá ser investido de poderes para prestar informações em nome da instituição, por ato de seu representante legal ao identificá-lo no sistema e-MEC, articulando-se, na instituição, com os responsáveis pelos demais sistemas de informações do MEC.

§ 3º O PI poderá indicar Auxiliares Institucionais (AIs) para compartilhar tarefas de inserção de dados, sob responsabilidade do PI.

§ 4º As informações prestadas pelo PI e pelos AIs presumem-se válidas, para todos os efeitos legais.

Art. 61-F No âmbito do MEC, a responsabilidade pela orientação e gestão do Cadastro e-MEC caberá à SESu, por sua Diretoria de Regulação, que procederá a inserção de informações das instituições e cursos de educação superior.

§ 1º As informações relativas às instituições credenciadas para oferta de educação superior tecnológica e aos cursos superiores de tecnologia serão inseridas pela Diretoria de Regulação da SETEC.

§ 2º As informações relativas às instituições credenciadas para oferta de educação superior a distância e cursos superiores nessa modalidade serão inseridas pela Diretoria de Regulação da SEED.

§ 3º As informações relativas aos processos de avaliação e seus resultados caberá a DAES do INEP.

Seção II

Das bases de dados sobre estudantes e docentes da educação

superior

Art. 61-G O Cadastro Nacional de Docentes, base de dados oficial sobre os docentes vinculados a instituição de ensino superior regular, terá precedência sobre outros repositórios de informações sobre professores da educação superior no âmbito do MEC e autarquias vinculadas.

§ 1º As instituições serão responsáveis pela atualização periódica e validação dos dados, quando solicitadas pelos órgãos do MEC ou autarquias vinculadas.

§ 2º Poderão ser inseridos no Cadastro Nacional de Docentes os professores vinculados a programas de pós-graduação stricto sensu recomendados pela CAPES, para fins de inscrição no Basis.

Art. 61-H As informações coletadas pelo Censo da Educação Superior, a cargo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) constituirão a base de dados de referência a ser utilizada pelos órgãos do MEC e autarquias vinculadas sobre estudantes da educação superior, com precedência sobre quaisquer outras, evitando-se duplicação de coleta quando não expressamente justificada.

Parágrafo único. A coleta de dados relativos a docentes e estudantes da educação superior no período de referência será feita por indivíduo, identificado pelo número de registro no Cadastro de Pessoas Físicas (CPF), a fim de evitar duplicidades.

CAPÍTULO IX DO REGIME DE COOPERAÇÃO DOS SISTEMAS ESTADUAIS COM O SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Art. 61-I A cooperação com os sistemas de ensino superior dos Estados e do Distrito Federal, para os processos de avaliação de instituições e cursos, no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), com base no art. 1º, § 2º da Lei nº 10.861, de 2004, será realizada nos termos desta Portaria Normativa.

Art. 61-J A cooperação será formalizada mediante acordo firmado entre o Conselho Estadual de Educação (CEEs) ou instância correspondente do sistema estadual ou do Distrito Federal e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com a interveniência da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES).

Parágrafo único. Firmado o acordo de cooperação, o órgão estadual ou do Distrito Federal responsável informará a relação de instituições e cursos a serem avaliados.

Art. 61-K O cadastro de instituições e cursos superiores dos sistemas estaduais e do Distrito Federal observará as disposições pertinentes desta Portaria Normativa, sendo facultado aos CEEs ou autoridades regulatórias competentes validar os dados respectivos.

Parágrafo único. As informações lançadas pelas instituições dos sistemas estaduais ou do Distrito Federal presumem-se válidas até a confirmação referida no caput.

Art. 61-L A realização de avaliações no sistema nacional não elide as atribuições de regulação e supervisão das instituições e cursos superiores, que permanecerão no âmbito das autoridades do sistema estadual ou do Distrito Federal, observados os limites de sua competência territorial.

§ 1º Na hipótese de atividades que transcendam os limites do Estado ou do Distrito Federal, as competências de regulação e supervisão pertencem às autoridades do sistema federal.

§ 2º A fiscalização do cumprimento de prazos para requerimento de avaliação institucional ou de curso no sistema eletrônico do MEC insere-se nas atribuições de supervisão da autoridade estadual ou do Distrito Federal.

Art. 61-M Na ausência do acordo de cooperação referido no art. 61-G, as instituições integrantes dos sistemas estaduais e do Distrito Federal poderão submeter-se a avaliação no sistema nacional voluntariamente, por adesão.

§ 1º A adesão da instituição do sistema estadual ou do Distrito Federal ao SINAES implica a avaliação institucional e avaliação de todos os cursos da instituição segundo as regras e procedimentos do SINAES.

§ 2º É vedada a exclusão de cursos ou modalidades do processo de avaliação.

§ 3º Na hipótese de denúncia do acordo de cooperação, as instituições do sistema estadual ou do

Distrito Federal que o desejarem poderão permanecer submetidas às avaliações do SINAES, na forma do caput.

Art. 61-N A cooperação com os sistemas estaduais e do Distrito Federal abrange os procedimentos relativos ao ciclo avaliativo, conforme arts. 33 a 43.

§ 1º A tramitação dos processos observará, no que couber, as regras e rotinas do sistema nacional aplicáveis à fase de avaliação dos processos de credenciamento, no caso de instituições, e renovação de reconhecimento, no caso de cursos.

§ 2º Os resultados da avaliação ficarão disponíveis ao sistema estadual e do Distrito Federal, a quem incumbirão as análises documental e de mérito, como fundamento para as decisões de cunho regulatório.

§ 3º A aprovação e acompanhamento do protocolo de compromisso, quando for o caso, cabe à autoridade regulatória estadual ou do Distrito Federal.

§ 4º Os processos de que trata este artigo são isentos de taxa de avaliação, nos termos da Lei nº 10.870, de 2004.

CAPÍTULO X DISPOSIÇÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 62 O ingresso de processos regulatórios no sistema observará calendário previamente definido em Portaria do Ministro da Educação.

Art. 63 Os cursos cujos pedidos de reconhecimento tenham sido protocolados dentro do prazo e não tenham sido decididos até a data de conclusão da primeira turma consideram-se reconhecidos, exclusivamente para fins de expedição e registro de diplomas.

§ 1º A instituição poderá se utilizar da prerrogativa prevista no caput enquanto não for proferida a decisão definitiva no processo de reconhecimento, tendo como referencial a avaliação. (NR)

§ 2º As instituições que foram credenciadas experimentalmente, nos termos do art. 80 da Lei nº 9.394, de 1996, na modalidade de EAD, para atuação no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil, constantes dos anexos das Portarias nºs 858, de 04 de setembro de 2009, e 1.050, de 22 de agosto de 2008, poderão se utilizar da prerrogativa prevista no caput, para os processos de reconhecimento dos respectivos cursos a distância, protocolados até o dia 31 de janeiro de 2011.

Art. 64. O sistema Sapiens será progressivamente desativado, à medida que suas funcionalidades forem absorvidas pelo sistema e-MEC.

§ 1º Os processos iniciados no Sapiens, incluindo-se os respectivos aditamentos, seguirão tramitando naquele sistema até a expiração do ato autorizativo em vigor.

§ 2º Os pedidos de atos autorizativos novos ou em renovação, bem como os aditamentos dos atos autorizativos expedidos no e-MEC deverão ser protocolados nesse sistema.

§ 3º Por ocasião do protocolo de pedido de ato autorizativo de instituição ou curso cujos dados não integrem o e-MEC, deverão ser preenchidos os formulários respectivos.

§ 4º Por ocasião do protocolo, no sistema e-MEC, quando disponível, de pedido de aditamento de ato autorizativo gerado no Sapiens, deverão ser preenchidos os formulários completos, para fins de atualização do banco de dados.

§ 5º Os formulários constantes de sistemas próprios do MEC ou do INEP relacionados às funções objeto do sistema e-MEC deverão progressivamente ser reorientados no sentido da plena interoperabilidade, visando eliminar a duplicidade de alimentação de dados por parte dos usuários.

Art. 65. Para fins do sistema estabelecido nesta Portaria, os pedidos de avaliação relacionados à renovação dos atos autorizativos de instituições reconhecidas segundo a legislação anterior à edição da Lei nº 9.394, de 1996, serão equiparados aos pedidos de credenciamento e tramitarão na forma desses.

Art. 66. Na hipótese de reestruturação de órgãos do MEC que não afete substancialmente o fluxo de processos disciplinados nesta Portaria, as menções a Secretarias e suas Diretorias deverão ser aplicadas em relação a órgãos equivalentes que vierem a desempenhar as suas funções.

Art. 67. Quando possível e conveniente, visando minimizar o desconforto dos usuários, evitar duplicidade de lançamento de informações e obter os melhores resultados da interoperabilidade dos sistemas de acompanhamento da educação superior, serão aproveitados os números de registros e informações lançados em outros sistemas do MEC e seus órgãos vinculados.

Art. 68. O sistema será implantado à medida da conclusão e comprovação da segurança de cada um de seus módulos, com base em critérios técnicos próprios da tecnologia da informação.

§ 1º O aditamento do ato de credenciamento, para inclusão de novos cursos no PDI não será exigido nas avaliações realizados no ciclo avaliativo 2007/2009 e atos autorizativos correspondentes.

§ 2º A certificação digital não será exigida até o ano de 2010, inclusive. (NR)

§ 3º Os módulos não disponíveis de imediato no sistema e-MEC, tais como credenciamento especial de instituições para oferta de cursos de pós-graduação lato sensu e pedidos de aditamento, poderão ser transitoriamente supridos pelas funcionalidades correspondentes no sistema Sapiens, até a sua completa desativação.

Art. 69. O funcionamento de pólo não constante do Cadastro e-MEC caracteriza irregularidade, nos termos do art. 11 do Decreto nº 5.773 de 2006. (NR)

§ 1º [revogado]

§ 2º [revogado]

§ 3º [revogado]

Art. 69-A O ano I do primeiro ciclo avaliativo após a vigência desta Portaria Normativa, conforme art. 33-E, § 1º, será o de 2010.

Art. 69-B No ciclo avaliativo 2010-2012, será considerada prorrogada a validade do ato de reconhecimento ou renovação de reconhecimento de cursos em vigor, dispensada qualquer formalidade, desde que o curso preencha os seguintes requisitos, cumulativamente:

I - CPC satisfatório;

II - ato de reconhecimento ou renovação de reconhecimento expedido a partir de 2009, inclusive;

III - não estar submetido às hipóteses de apresentação obrigatória de novo PPC ou documentos relevantes, em virtude de desmembramento ocorrido no recadastramento, conforme o art. 69-D.

Art. 69-C No ciclo avaliativo 2010-2012, será considerada prorrogada a validade de ato de credenciamento em vigor, dispensada qualquer formalidade, desde que a instituição preencha os seguintes requisitos, cumulativamente:

I - IGC satisfatório nos três anos do ciclo;

II - ato de credenciamento expedido a partir de 2009, inclusive.

§ 1º Na hipótese de IGC insatisfatório em qualquer ano do ciclo, ficam sem efeito a prorrogação de validade e dispensa de requerimento referidas no caput.

§ 2º A prorrogação de validade e dispensa de requerimento referidas no caput também não se aplicam às instituições que tenham campus ou unidade fora de sede não avaliados no ciclo avaliativo 2007-2009, as quais deverão protocolar pedido de credenciamento no prazo de 02 de outubro a 15 de dezembro de 2012.

Art. 69-D Nos processos anteriores à publicação desta Portaria Normativa, na hipótese de alteração do local de oferta do curso ou instituição após o protocolo do pedido, quando a decisão do processo não depender da análise documental relativa ao imóvel, a avaliação in loco poderá ocorrer no endereço constante do Cadastro e-MEC, condicionada à informação no formulário eletrônico de avaliação, antes de sua realização.

§ 1º Quando houver decorrido prazo superior a 12 meses entre o protocolo do pedido e a abertura do formulário eletrônico de avaliação respectivo, será admitida a atualização do PPC ou PDI respectivos, em formulário associado ao Cadastro e-MEC, nos termos do art. 61-C. § 2º A excepcionalidade do caput não se aplica aos pedidos de credenciamento e autorizações associadas, os quais deverão ser arquivados na hipótese de alteração do endereço antes de finalizado o processo respectivo.

Art. 70. Revogam-se as seguintes normas, ressalvados os efeitos jurídicos já produzidos: (NR)

I - Portarias no 1.885, de 27 de junho de 2002, no 1.037, de 07 de julho de 1999 e no 18, de 23 de março de 2000, mantendo-se para histórico e consulta os dados lançados no Cadastro de Instituições de Educação Superior (SiedSup);

II - Portarias nº 2.051, de 9 de julho de 2004; e nº 1.027, de 15 de maio de 2006, consolidando-se suas disposições nesta Portaria Normativa;

III - Portarias Normativas nº 4, de 5 de agosto de 2008; nº 12, de 5 de setembro de 2008; e nº 10 de 2 de julho de 2009, consolidando-se suas disposições nesta Portaria Normativa;

IV - Portaria nº 514, de 27 de agosto de 1974;

V - Portaria nº 726, de 21 de outubro de 1977;

VI - Portaria nº 95, de 5 de fevereiro de 1986;

VII - Portaria nº 375, de 4 de março e 2.141, de 14 de novembro de 1991;
VIII - Portarias do ano de 1993: 1.583, de 9 de novembro; 1.405, de 27 de setembro; em 1.790, de 22 de dezembro;
IX - Portarias do ano de 1994: 1.792, 1.793 e 1.794, de 27 de dezembro;
X - Portaria nº 75, de 3 de fevereiro de 1995;
XI - Portaria nº 247, de 18 de março de 1996;
XII - Portaria nº 469, de 25 de março de 1997;
XIII - Portaria nº 524, de 12 de junho de 1998;
XIV - Portarias de 1999: 322, de 26 de fevereiro; 653, de 15 de abril;
XV - Portarias de 2000: 1.843, de 31 de dezembro; e 2.004 a 2.006, de 19 de dezembro;
XVI - Portarias de 2001: 1 a 21, de 4 de janeiro; 1.222, de 20 de junho; 1.466, de 12 de julho; 2.026, de 12 de setembro; 3.017 a 3.021, de 21 de dezembro;
XVII - Portarias de 2002: 335, de 6 de fevereiro; 1.037, de 9 de abril; 2.578, de 13 de setembro; 2.805, de 3 de outubro; 2.905, de 17 de outubro; 3.478, de 12 de dezembro, 3.647 a 3.651, de 19 de dezembro; 3.776, de 20 de dezembro; e 3.802 a 3.819, de 24 de dezembro;
XVIII - Portarias de 2003: 1.756, de 08 de julho; e 3.111, de 31 de outubro;
XIX - Portarias de 2004: 411, de 12 de fevereiro; 695, de 18 de março; 7, de 19 de março; 983, de 13 de abril; 1.753, de 17 de junho; 3.672, de 12 de novembro; 3.799, de 17 de novembro; 3.850, de 23 de novembro; 4.327, de 22 de dezembro; e 4.361, de 29 de dezembro;
XX - Portarias de 2005: 327, de 1º de fevereiro; 328, de 1º de fevereiro; 1.779, de 25 de maio; 1.874, de 2 de junho; 2.413, de 07 de julho de 2005; 3.160, de 13 de setembro; e 4.271, de 12 de dezembro;
XXI - Portarias de 2006: 240, de 25 de janeiro; 1.026, de 12 de maio; e 1.309, de 14 de julho;
XXII - Portarias de 2007: 147, de 02 de fevereiro; 546, de 31 de maio;
XXIII - Portaria de 2009: 821, de 24 de agosto.

Art. 71. Revogam-se as Portarias relacionadas abaixo, ressalvados os efeitos jurídicos já produzidos:

1.670-A, de 30 de novembro de 1994;
1.120, de 16 de julho de 1999;
3.486, de 12 de dezembro de 2002;
2.477, de 18 de agosto de 2004;
4.359, de 29 de dezembro de 2004;
398, de 03 de fevereiro de 2005;
1.850, de 31 de maio de 2005;
2.201, de 22 de junho de 2005;
2.864, de 24 de agosto de 2005;
3.161, de 13 de setembro de 2005;
3.722, de 21 de outubro de 2005,
Portaria Normativa nº 2, de 10 de janeiro de 2007, e Portaria SESu nº 408, de 15 de maio de 2007.

Art. 72. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

FERNANDO HADDAD

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 29.12.2010.