

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO – MODALIDADE PROFISSIONAL

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: GESTÃO DE POLÍTICAS E SISTEMAS

EDUCACIONAIS

**PROGRAMA REUNI: EXPANSÃO DE VAGAS NA FACULDADE DE AGRONOMIA
E MEDICINA VETERINÁRIA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (2008-2012)**

RENAN FREITAS DA SILVA

BRASÍLIA/DF

Novembro/2015

RENAN FREITAS DA SILVA

**PROGRAMA REUNI: EXPANSÃO DE VAGAS NA FACULDADE DE AGRONOMIA
E MEDICINA VETERINÁRIA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (2008-2012)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional – da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação do Professor Dr. José Vieira de Sousa.

BRASÍLIA/DF

NOVEMBRO DE 2015

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

Fp

Freitas da Silva, Renan
PROGRAMA REUNI: EXPANSÃO DE VAGAS NA FACULDADE DE
AGRONOMIA E MEDICINA VETERINÁRIA DA UNIVERSIDADE DE
BRASÍLIA (2008-2012) / Renan Freitas da Silva;
orientador José Vieira de Sousa. -- Brasília, 2015.
239 p.

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

1. Programa Reuni. 2. Expansão de vagas. 3.
Evasão. 4. Vagas ociosas. 5. Faculdade de Agronomia
e Medicina Veterinária. I. Vieira de Sousa, José ,
orient. II. Título.

**PROGRAMA REUNI: EXPANSÃO DE VAGAS NA FACULDADE DE AGRONOMIA
E MEDICINA VETERINÁRIA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (2008-2012)**

RENAN FREITAS DA SILVA

**Mestrado em Educação– Modalidade Profissional
Área de Concentração: Gestão de Políticas e Sistemas Educacionais**

COMISSÃO EXAMINADORA

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

**Professora Dra. Denise Bessa Léda
Examinadora Externa - Universidade Federal do Maranhão (UFMA)**

**Professora Dra. Cristina Massot Madeira Coelho
Examinadora Interna - Universidade de Brasília (UnB)**

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

Dedico, em especial, a Deus, que me acompanhou e permitiu a concretização deste projeto.

A minha esposa e a meu filho, tão amados e que fazem certas coisas sem sentido terem mais sentido que qualquer outra na vida.

A meus pais, em especial, a minha mãe, que primeiramente me apresentou a Universidade de Brasília (UnB) e acreditou ser ali meu caminho, e ainda a meus irmãos tão amados e especiais.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por me manter forte nessa jornada e quem acredito que me guiou e cuidou. De forma igual a meus familiares, pessoas com as quais posso contar para coisas pequenas até os grandes fatos da minha vida, entre esses familiares, gostaria de destacar os tão caros Gabriel, Ana Cristina, Sandra Maria e Rafael.

Também agradeço ao meu orientador, o Doutor José Vieira de Sousa, e demais professores e amigos da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, com os quais tive a chance de partilhar não somente questões de cunho acadêmico, mas as dificuldades e vitórias diárias surgidas nesses dois anos de realização da pesquisa de mestrado.

Dentre os amigos do mestrado, cabe citar aqueles que estiveram mais próximos durante toda a pesquisa: Luciana, Stephanie e Desiree Bittencourt.

Agradeço, ainda, aos colegas de trabalho da Faculdade de Agronomia e Medicina Veterinária (FAV), sejam professores ou técnicos administrativos, que de certa forma ajudaram e facilitaram a concretização desta dissertação.

RESUMO

Esta dissertação analisa, a partir do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), ocorrido no Brasil de 2008 a 2012, a expansão de vagas nos cursos de Agronomia, Medicina Veterinária e Gestão de Agronegócios da Universidade de Brasília (UnB). De abordagem quali-quantitativa, tendo utilizado como instrumentos de coleta de dados entrevistas semiestruturadas com professores e gestores da UnB, análise de conteúdo, bem como dados institucionais de cunho estatístico para avaliar os desdobramentos da política de ensino de graduação gerenciada pela universidade para os três cursos escolhidos como estudo de caso. A dissertação trouxe, primeiramente, o contexto histórico da política de expansão de vagas pelo setor público da educação superior, a partir de dois momentos fundamentais: primeiro, pela Reforma Universitária de 1968, quando começou a evidenciar-se a insuficiência da oferta desse nível educacional pela esfera pública, diante da demanda populacional, e a latente expansão do setor privado; e segundo, pelo surgimento do modelo gerencialista de administração do Estado, ocorrido na década de 1990. Essa base histórica serviu para entender as ações desenvolvidas nos dois mandatos do governo Luiz Inácio – Lula – da Silva (2003-2006 e 2007-2010) ligadas com a expansão da oferta de vagas em universidades públicas, em especial, pelo Programa Reuni. Foi privilegiada a discussão desse programa na UnB e suas especificidades na Faculdade de Agronomia e Medicina Veterinária (FAV), nos cursos de graduação: Agronomia, Medicina Veterinária e Gestão de Agronegócios. Entre os resultados da expansão de vagas ocorrida pelo Reuni, tem-se que: (i) houve redução da evasão quando comparados os cinco anos anteriores com os cinco anos de duração do Reuni nos cursos de Agronomia e Medicina Veterinária, mas o curso recém-criado de Gestão de Agronegócios apresentou uma taxa de evasão aproximada de 42%; (ii) a evasão teve maior ocorrência por abandono e baixo desempenho acadêmico dos discentes, o que indica a necessidade de melhor gestão nessa questão; (iii) apesar do aumento de vagas, nem todos os cursos obtiveram redução da demanda social, como o curso de Medicina Veterinária, que revelou a necessidade de maior expansão de vagas; (iv) nem sempre a expansão de vagas foi eficaz, pois ainda se identificaram cursos que possuíam vagas ociosas derivadas tanto do abandono por alunos como pela dificuldade de acesso à universidade pública; (v) a expansão de vagas no curso noturno de Gestão de Agronegócios é positiva, mas ainda existem desafios, como preenchimento de vagas, evasão, maior espaço territorial e infraestrutura. Todas essas questões indicam a existências de pontos críticos e limitações ao Reuni na FAV. Paralelamente às conclusões sobre o tema e possíveis novos campos de estudo, é apresentada a produção técnica de um tutorial para cálculo de evasão e ociosidade pelo Sistema de Informações de Graduação (Sigra), *software* de dados acadêmicos no âmbito da UnB.

Palavras-chave: Programa Reuni. Expansão de vagas. Evasão. Vagas ociosas. Faculdade de Agronomia e Medicina Veterinária.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the growth of student vacancies in undergraduate courses of Agronomy, Veterinary Medicine, and Agribusiness Management at the University of Brasilia (UnB) from the Program of Restructuring and Expansion of Federal Universities (Reuni), which occurred in Brazil between 2008 and 2012. The study approach methodology contained both quantitative and qualitative data, using semi-structured interviews with teachers and UnB managers, as well as, content analyzes. The study also included institutional statistical oriented data to evaluate the outcome of the undergraduate education policy coordinated by the university for the three-chosen courses for this case study. Initially, this study brought the historical context of the policy of student vacancies expansion by the public sector of the university education from two different periods: first, by the University Reform of 1968, when the initial lack of vacancies in the public setting became evident due to population demand and the latent growth of the private sector; and second, by the managerialism approach of the State administration, which occurred during the 1990 decade. This historical foundation was useful to understand the actions developed during the two government periods of President Luiz Inácio – Lula – da Silva (2003-2006 and 2007-2010) linked to the expansion of student vacancies in the public universities, in special, through the Reuni Program. This was a profitable discussion at the UnB and in the Faculty of Agronomy and Veterinary Medicine (FAV) in the undergraduate courses: Agronomy, Veterinary Medicine, and Agribusiness Management. Among the results in the expansion of student vacancies in the Reuni Program, there were: (i) a reduction of dropouts rates, when compared the five previous years with the five years of duration of the Reuni Program at the Agronomy and Veterinary Medicine. However, the Agribusiness Management had an dropout rate around 42 %; (ii) an identification that the dropouts rates occurred mostly because of the abandonment and low academic performance of the students, which indicated the need for best management of this issue; (iii) besides the number of vacancies for the students, not all the courses presented a reduction in the social demand, as the Veterinary Medicine course that revealed a need for a higher increase in student vacancies; (iv) not always the increase in vacancies was effective, because there were still courses that had open vacancies generated by students dropouts and from the difficulty for students to get access to the public university; (v) an expansion in vacancies for the evening courses of Agribusiness Management is positive, but there are still challenges, such as the completion of the opened vacancies, dropout rate, more physical space, and infrastructure. All these issues indicate the existence of critical points and limitations of the Reuni Program at FAV. At the same time, to the conclusion of the theme and possible new areas of study, a technical production is presented about a tutorial for the calculation of dropouts and the idleness of the Information Graduation System (Sigra), *software* of academic data within UnB.

Key-words: Reuni Program. Expansion of student vacancies. Dropout rates. Idle vacancies. Faculty of Agronomy and Veterinary Medicine.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Andes	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
Andifes	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BCE	Biblioteca Central
BGA	Bacharelados em Grandes Áreas
BI	Bacharelados Interdisciplinares
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDS	Centro de Desenvolvimento Sustentável
CEG	Câmara de Ensino de Graduação
Cefet	Centro Federal de Educação Tecnológica
Cepe	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
Ceplan	Centro de Planejamento Oscar Niemeyer
Cespe	Centro de Seleção e Promoção de Eventos
CET	Centro de Turismo
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CIL	Coordenação de Integração dos Cursos de Licenciatura
CNE	Conselho Nacional de Educação
Codeplan	Companhia de Planejamento do Distrito Federal
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPReuni	Comissão Permanente do Programa de apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Conaes	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
Consuni	Conselho Universitário
Convesu	Comissão Nacional de Vestibular
CsF	Programa Ciência sem Fronteira
DAB	Desligamento por Abandono
DAC	Decanato de Assuntos Comunitários
Daia	Diretoria de Acompanhamento e Integração Acadêmica
DDS	Diretoria de Desenvolvimento Social

DDJ	Desligamento por Decisão Judicial
DEG	Decanato de Ensino de Graduação
DF	Distrito Federal
DFC	Desligamento por Força do Convênio
DGP	Decanato de Gestão de Pessoas
DJU	Desligamento por jubramento
DNC	Desligamento por Não cumprimento de Condição
DPO	Decanato de Planejamento, Orçamento e Finanças
DVO	Desligamento Voluntário
Enade	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EAG	Departamento de Engenharia Agrônômica
EUA	Estados Unidos da América
FAHUB	Fundação de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Hospital da UnB
FAL	Desligamento por falecimento
FAV	Faculdade de Agronomia e Medicina Veterinária
FCE	Faculdade de Ceilândia
FE	Faculdade de Educação
Femat	Fundação de Pesquisa em Matemática
Fepad	Fundação de Estudos e Pesquisa em Administração
FGA	Faculdade do Gama
FHC	Fernando Henrique Cardoso
Fies	Programa de Financiamento Estudantil
Finatec	Fundação de Empreendimentos Científicos e Tecnológicos
FUB	Fundação Universidade de Brasília
Fubra	Fundação Universitária de Brasília
FUP	Faculdade de Planaltina
Funai	Fundação Nacional do Índio
Funsaúde	Fundação de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico na Área de Saúde
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
FS	Faculdade de Saúde

GDF	Governo do Distrito Federal
GPAL	Grupo Permanente de Acompanhamento das Licenciaturas
IB	Instituto de Ciências Biológicas
ICC	Instituto Central de Ciências
IES	Instituições de Educação Superior
Ifes	Instituição Federal de Ensino Superior
Ifet	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IQ	Instituto de Química
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IRA	Índice de rendimento acadêmico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LI	Licenciaturas Interdisciplinares
Marca	Mobilidade Acadêmica Regional em Cursos Acreditados
Mare	Ministério de Administração Federal e Reforma de Estado
Masc	Módulo de Serviços
MEC	Ministério da Educação
MUD	Mudança de curso
Neal	Núcleo de Estudos e Avaliação das Licenciaturas
OUT	Desligamento por outros motivos
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PAS	Programa de Avaliação Seriada
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC-G	Programa Estudante-Convênio de Graduação
PIB	Produto Interno Bruto
PIBEX	Programa Institucional de Bolsas de Extensão
Pibid	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PPNE	Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPPI	Projeto Político Pedagógico Institucional
PRO-IC	Programa de Iniciação Científica

ProUni	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
RA	Região Administrativa
RAP	Relação Professor-Aluno
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Ride	Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno
RU	Restaurante Universitário
SAA	Secretaria de Administração Acadêmica
Sesi	Serviço Social da Indústria
SESu	Secretária da Educação Superior
Sigra	Sistema de Informação Acadêmica de Graduação
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
SOU	Serviço de Orientação ao Universitário
TCG	Taxa de Conclusão dos Cursos de Graduação
TCU	Tribunal de Contas da União
TFF	Transferência Facultativa
TFO	Transferência Obrigatória
TRF	Transferência (saindo da UnB para outra instituição)
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFCEG	Universidade Federal de Campina Grande
UFCSPA	Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre
Ufersa	Universidade Federal Rural do Semi-Árido
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul

UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
Ufla	Universidade Federal de Lavras
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
Ufopa	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPel	Universidade Federal de Pelotas
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSJ	Universidade Federal de São João Del-Rei
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFT	Universidade Federal de Tocantins
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa

UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
Unifal	Universidade Federal de Alfenas
Unifap	Universidade Federal do Amapá
Unifei	Universidade Federal de Itajubá
Unifesp	Universidade Federal de São Paulo
Unila	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
Unilab	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UNIpampa	Universidade Federal do Pampa
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
Unirio	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Univasf	Universidade Federal do Vale do São Francisco
Usaid	United States Agency for International Development
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
VHA	Vestibular para outra habilitação (curso diferente)
VMH	Vestibular para a mesma habilitação

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Sucessão operacional de abas para acesso às especificações gerais de cursos de graduação da UnB pelo Sigra	177
Figura 02 – Sucessão operacional de abas para acesso às especificações gerais de disciplinas de graduação da UnB pelo Sigra	178
Figura 03 – Sucessão operacional de abas para acesso à evasão de alunos em cursos de graduação da UnB pelo Sigra	178
Figura 04 – Seleção do período para acesso à evasão de alunos em cursos de graduação da UnB pelo Sigra	179
Figura 05 – Seleção do curso para acesso à evasão de alunos em cursos de graduação da UnB pelo Sigra	180
Figura 06 – Demonstrativo de pesquisa de evasão de alunos em cursos de graduação da UnB pelo Sigra	180
Figura 07 – Sucessão operacional de abas para acesso à evasão de alunos em disciplinas de graduação da UnB pelo Sigra	182
Figura 08 – Seleção do período e nível para acesso à evasão de alunos em disciplinas de graduação da UnB pelo Sigra	183
Figura 09 – Sucessão operacional de abas para acesso à relação de alunos em cursos de graduação da UnB pelo Sigra	185
Figura 10 – Seleção do <i>campi</i> , curso e turno para acesso à relação de alunos regularmente matriculados em determinado curso de graduação da UnB	186

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Expansão de matrículas do ensino superior – Brasil (1960-1973)	40
Gráfico 02 – Vagas ofertadas na graduação presencial em universidades federais – Brasil (2003-2011)	65
Gráfico 03 – Evolução da oferta de vagas em cursos presenciais de graduação nos turnos diurno e noturno – UnB (2006-2012)	96
Gráfico 04 – Demanda candidato por vaga nos cursos de graduação da FAV pelo processo seletivo Vestibular na UnB – Brasil (2005-2013)	141

Gráfico 05 – Demanda candidato por vaga nos cursos de Gestão do Agronegócio (FUP) e Gestão de Agronegócios (FAV) da UnB (2006 - 2013)	147
---	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Evolução do número de <i>campus</i> universitários segundo instituição e região – Brasil (2004-2012)	66
Quadro 02 – Previsão orçamentária do Programa Reuni para as universidades federais – Brasil (2008-2012)	69
Quadro 03 – Previsão de recursos orçamentários e humanos para o Plano de Expansão da UnB em seus novos <i>campus</i> (2008-2012)	73
Quadro 04 – Previsão de contratação de servidores para a UnB pelo Programa Reuni – Brasil (2008-2012)	82
Quadro 05 – Relação de cursos de graduação presenciais criados na UnB durante o Reuni (2008-2012)	83
Quadro 06 – Evolução do orçamento da UnB (1998-2000)	100
Quadro 07 – Caracterização dos participantes das entrevistas semiestruturadas	104
Quadro 08 – Ações de combate as vagas ociosas nos cursos de graduação da FAV – UnB (2008-2012)	166
Quadro 09 – Vagas ofertadas e ociosas dos cursos de graduação da FAV – UnB (2008-2012)	168
Quadro 10 – Formas de desligamento discente da UnB	181
Quadro 11 – Formas de ingresso discente na UnB	181
Quadro 12 – Nomenclatura das siglas de menções utilizadas na UnB	183

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Número de inscritos, vagas e excedentes no ensino superior – Brasil (1960-1971)	38
Tabela 02 – Evolução de estabelecimentos e matrículas no ensino superior privado – Brasil (1965-1980)	41
Tabela 03 – Previsão do crescimento da relação aluno/docente na educação superior –	58

Brasil (2003-2007)	
Tabela 04 –	Percentual de aumento de vagas no Programa Reuni por instituição e região 60
Tabela 05 –	Orçamento das universidades federais para o pagamento de despesas correntes, investimento e gastos com pessoal em bilhões – Brasil (1995-2010) 63
Tabela 06 –	Editais ofertados para integração entre graduação e pós-graduação pelo DEG-UnB (2008-2012) 88
Tabela 07 –	Evolução da evasão nos cursos de graduação presenciais– UnB (2002-2011) 89
Tabela 08 –	Evolução da oferta e preenchimento de vagas ociosas nas modalidades de transferência facultativa e mudança de curso – UnB (2007-2012) 92
Tabela 09 –	Evolução de vagas ofertadas e ociosas no vestibular – UnB (2008-2012) 94
Tabela 10 –	Quantidade de alunos matriculados no segundo período acadêmico na UnB (2007, 2010, 2012) 97
Tabela 11 –	Evolução da taxa aluno-professor na UnB (2007-2012) 133
Tabela 12 –	Demanda de candidato por vaga para os cursos de graduação da FAV, segundo oferta de vagas nos processos seletivos PAS e vestibular – UnB (2012-2013) 142
Tabela 13 –	Dados sobre a evasão nos cursos de graduação da FAV – UnB (2002-2007, 2008-2012) 154
Tabela 14 –	Rendimento acadêmico dos discentes da FAV segundo curso e modalidade de entrada na UnB (2008-2012) 160
Tabela 15 –	Conceito Enade segundo ciclo do Inep nos cursos da FAV – Brasil (2007, 2010, 2013) 162
Tabela 16 –	Evolução da taxa TCG na UnB (2007-2012) 170
Tabela 17 –	Evolução da taxa TCG nos cursos de graduação da FAV – UnB (2008-2012) 171
Tabela 18 –	Concluintes em cursos de graduação presenciais segundo a classificação do Inep de áreas gerais de conhecimento - Brasil (2008-2012) 172

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
CAPÍTULO 1 — EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: foco na política de acesso e expansão das universidades federais após a Reforma Universitária de 1968.....	36
1.1 Reforma Universitária de 1968 como ponto de partida para o debate.....	36
1.2 Constituição de 1988 e a Reforma do Estado brasileiro.....	44
CAPÍTULO 2 – CENÁRIOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ações governamentais no período de 2003 a 2015	50
2.1 Política de educação superior no governo Luiz Inácio – Lula – da Silva.....	50
2.2 O desafio da expansão e reestruturação universitária pública: advento do Programa Reuni.....	57
2.3 A expansão de matrículas nas universidades federais: Programa Reuni	63
CAPÍTULO 3 – O PROGRAMA REUNI NA UNB: expansão de vagas e ações para diminuição da evasão e das vagas ociosas.....	71
3.1 Expansão pré-Reuni da UnB: política de governo e política institucional.....	71
3.2 Ações institucionais em busca de um projeto de expansão integrador.....	77
3.3 A gestão institucional da evasão para atendimento ao Decreto Reuni	84
3.4 Ações institucionais para redução de vagas ociosas.....	90
3.5 Expansão de vagas com ênfase no período noturno na UnB.....	95
3.6 A instituição pesquisada	98
CAPÍTULO 4 – EXECUÇÃO DO PROGRAMA REUNI NA UNB: desafios e estratégias visando à expansão institucional	103
4.1 Perspectivas de análise e interpretação de dados.....	103
4.2 Cursos selecionados.....	105
4.3 A ação governamental de políticas públicas educacionais para o nível superior: o Reuni e suas possíveis correlações com as demais ações governamentais	108
4.3.1 O impacto do financiamento na expansão da infraestrutura.....	114
4.3.2 Contrato de gestão e remodelação de vagas segundo o critério participativo dos colegiados	123
4.3.3 A necessidade de renovação e credenciamento de cursos.....	128
CAPÍTULO 5 – TRAJETÓRIA DA EXPANSÃO DE VAGAS NA FACULDADE DE AGRONOMIA E MEDICINA VETERINÁRIA: resultados e desafios futuros	133

5.1 Relação de alunos por professores na UnB: a preferência por créditos obrigatórios e a descoberta da graduação como principal foco	133
5.2 Diretriz primeira do Reuni na FAV: a expansão de vagas e a redução da evasão nos cursos estudados	139
5.2.1 A expansão nos cursos de Agronomia e Medicina Veterinária e o impacto na demanda social	139
5.2.2 Expansão pactuada para criação do curso de Gestão de Agronegócios e a demanda social	142
5.3 Evasão como desafio institucional: a realidade dos cursos da FAV.....	150
5.3.1 A relação do desempenho e evasão segundo diferentes formas de entrada.....	158
5.3.2 Expansão com vagas ociosas: ações e efeitos nos cursos tradicionais e no curso noturno recém-criado da FAV	163
5.3.3 Relação do indicador TCG e as ações de combate a evasão e vagas ociosas....	169
5.4 Tutorial Sigr para cálculo dos dados de evasão e vagas ociosas de cursos de graduação na UnB	173
5.4.1 Conceituação de vagas ociosas segundo normativa da UnB	173
5.4.2 Conceituação de evasão na normativa da UnB.....	174
5.4.3 Software institucional de dados acadêmicos: Sigr.....	175
5.4.4 Procedimentos para levantamento de dados pelo Sigr.....	176
5.4.4.1 Especificações gerais do curso	176
5.4.4.2 Especificações gerais de disciplinas	1767
5.4.4.3 Taxa de evasão dos cursos de graduação	1768
5.4.4.4 Taxa de evasão segundo disciplinas	17682
5.4.4.5 Evasão segundo semestre	17684
5.4.4.6 Cálculo de vagas ociosas por ingresso na instituição	17684
5.4.4.7 Cálculo de vagas ociosas total: gerada no ingresso e por evasão	17686
CONSIDERAÇÕES FINAIS	188
REFERÊNCIAS	199
APÊNDICES	211
ANEXOS	218

INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem por objetivo analisar a implementação da política de acesso ao ensino de graduação da qual advém a expansão de vagas na Universidade de Brasília (UnB), por meio da implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), no período de 2008 a 2012, no que tange à expansão de vagas nos cursos de Gestão de Agronegócios, Agronomia e Medicina Veterinária.

Cunha (2007) e Fávero (2000) indicam que, apesar de haver, desde o Brasil Colônia, a presença de jesuítas que começaram a tradição do ensino superior voltado para as elites e classes mais abastadas, como senhores de terra e o pessoal administrativo da realeza, esse ensino superior não era uma realidade comum e usual no país. Mesmo a Independência do Brasil (1822) não alterou muito essa realidade. Nesse contexto, predominavam os cursos isolados, ofertados em escolas que revelavam incipiente organicidade e um ensino voltado para as necessidades mais urgentes da sociedade, notadamente reservado às elites.

Um ensino superior marcadamente pragmático e disperso foi predominante na sociedade brasileira, ao longo da segunda metade do século XIX, sendo ofertado em instituições não universitárias. Nesse sentido, a história da educação brasileira revela uma forte resistência dos grupos dominantes e do Estado à criação da universidade no país, ao contrário do que ocorreu em diversos países da América Latina, desde o século XVI (SOUSA, 2013a).

O surgimento da primeira universidade brasileira, segundo a visão do governo central, data de 1920, instituída como Universidade do Rio de Janeiro, que derivou da agregação de algumas faculdades profissionais. Entretanto, não há consenso sobre o tema. Para Schwartzman (2001), utilizando-se o critério da integração de saberes – como é próprio de um ambiente universitário –, a primeira teria sido a Universidade de São Paulo (USP), criada em 1934.

Diante da falta de consenso sobre a criação da primeira universidade no país, outras três universidades, instaladas antes da Universidade do Rio de Janeiro, reivindicam o título de primeira universidade: Universidade de Manaus (1909-1926), Universidade de São Paulo (1912-1917)¹ e Universidade do Paraná (1912-1922). Contudo, como essas instituições foram

¹Havia, à época, também outra instituição com o nome de Universidade de São Paulo, porém particular. Essa universidade foi formada pela sociedade de vinte profissionais de ensino superior e objetivava oferecer ensino de

de curta duração e não resistiram às alterações estipuladas pelo governo central (critérios legais de definição de universidade), a questão temporal aparece como negação desse título (CUNHA, 2007).

De fato, entre 1920 a 1930, houve avanços significativos na área do ensino superior², mas o atraso no desenvolvimento desse serviço no âmbito público e problemas como a dificuldade de ampliação da oferta e do acesso a todos os segmentos sociais do país existem até hoje. Isso resulta em outras situações, como o acesso à educação superior, prioritariamente, pela via privada. Os efeitos disso refletem diretamente em temas como a democratização do acesso, a permanência e a qualidade da oferta do ensino.

Para se ter ideia, o setor privado ofereceu, em 2012, aproximadamente 72,8% do total de matrículas no Brasil, enquanto o setor público ofereceu 27,3% – destes, 24,8% eram ofertados dentro de universidades e o restante em centros universitários, faculdades e institutos federais e centros federais de educação tecnológica (Cefet) (INEP, 2014).

No amplo quadro existente de oferta da educação superior brasileira, vemos que as universidades se destacam por dois motivos: primeiro, são as maiores ofertantes da educação superior no setor público e, segundo, são aquelas conhecidas como ilhas do conhecimento³, pela excelência do saber que, em parte, se deve por atrelar ensino, pesquisa científica e extensão.

As demais instituições de educação superior têm dificuldade em manter esse ensino vinculado a pesquisa e extensão, devido aos altos custos desse modelo, e acabam ofertando cursos prioritariamente com ênfase no ensino. Essa dificuldade de ofertar uma educação de excelência como as universidades, fomenta uma grande demanda da população por acesso as universidades.

Entre as décadas de 1980 e 1990, a educação superior no Brasil disponibilizada por universidades federais passou por um processo em que, além da pouca capacidade de oferta de ensino, houve cada vez menos incentivo do governo federal em promover esse setor de

todos os graus: primário, secundário e superior. Ela possuía os cursos de Belas-Artes, Comércio, Farmácia, Medicina e Cirurgia, Odontologia, Engenharia e Direito (CUNHA, 2007).

²Cabe ressaltar que, antes de 1996, a literatura especializada utilizava a nomenclatura *ensino superior*, entretanto após essa data, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394, de 1996), passou-se a adotar a expressão *educação superior*. Do ponto de vista político e filosófico, essa mudança de terminologia é significativa, de forma que, nesta dissertação, ao tratarmos do tema anteriormente ao ano de 1996, usaremos a nomenclatura de ensino superior e, posteriormente a essa data, educação superior.

³ Devido à sua concepção de agrupamento e interdisciplinaridade de conhecimentos das mais diversas áreas, a universidade é vista como local central no qual fluiria todo esse saber acumulado e constantemente renovado. Entretanto, nem sempre o saber produzido dentro dela é compartilhado ou alcança todas as áreas que deveriam, por isso, é comum fazer analogias desse fenômeno descrevendo as universidades como ilhas. A LDB de 1996 tenta avançar sobre isso incorporando a necessidade da atuação da extensão (voltada para a comunidade) conjuntamente com os dois outros pilares da universidade: pesquisa e ensino.

serviços no âmbito público. Isso aconteceu por ter havido uma reestruturação da ação estatal que se alinhava a modelos internacionais de regulação econômica – neoliberalismo⁴ econômico – que tem por premissa a redução da ação estatal e a abertura da oferta desse tipo de serviço à via privada. Em parte, esse posicionamento estatal ocorrido nos anos de 1990 foi fruto da crescente dívida pública que acabou gerando diversos acordos multilaterais do Brasil com órgãos internacionais, como o Banco Mundial (BIRD), que defendiam a visão liberal como saída para as crises dos orçamentos públicos.

Após os anos 2000, essa situação se alterou, em parte, como forma de ordenar o avanço da regulação econômica liberal na educação superior do Brasil. Dessa forma, nos dois mandatos do governo Luiz Inácio – Lula – da Silva (2003-2006 e 2007-2010), ocorreu um rearranjo da ação estatal. Como um dos efeitos dessa mudança, temos que a via privada passa a ser contida por ações ligadas à regulação e fiscalização – das normativas estatais – no setor educacional.

Entre as ações realizadas, nos dois mandatos do governo Lula na educação superior, alguns projetos possuem relevância por objetivarem atender principalmente a demanda social da educação superior e instaurar projetos para efetivar o aumento do número de vagas ofertadas. Foram eles: ações de implementação de educação a distância por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB); manejo e reestruturação do sistema de avaliação pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); financiamento de bolsas em instituições privadas no Programa Universidade para Todos (ProUni), revitalização da educação profissional em graduações tecnológicas; Programa Expandir Fase 1; e o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

Essa última política beneficiaria tanto o apelo histórico, pela ampliação do acesso à educação superior gratuita, como aliviaria o setor privado, que apresentava sinais de inchaço para o contingente cada vez maior de matrículas observado na década de 1990 (SOUSA, 2010). Por isso, o programa objetivava aumentar a oferta e o acesso com foco nas universidades federais, por meio de um conjunto de diretrizes que traria, no fundo, um teor de reforma da educação superior pública.

Apesar da tal reforma não se concretizar por meio do Anteprojeto de Lei nº 7.200/2006, como intencionava o governo Lula em seu primeiro mandato (2003-2006), parte

⁴O neoliberalismo deriva da teoria econômica do liberalismo criada por Adam Smith. Enquanto a teoria sobre liberalismo de 1920 apresenta uma discussão em torno dos direitos da propriedade privada e liberdade comercial do empreendedorismo, o neoliberalismo surgido em 1970 traz o aprofundamento da discussão do papel do Estado nacional dentro desse contexto empreendedor. Este é, claramente, o aprofundamento das relações capitalistas agindo de maneira mais complexa sobre valores e instituições políticas, culturais e ideológicas (HARVEY, 2010; SANTOS, 2002).

dessas alterações foi realizada por meio de decretos, como ocorreu com o Reuni, Decreto nº 6.096/2007 (BRASIL, 2007b).

Entre as ações que o Programa Reuni visava instaurar estavam a construção de *campi* universitários, a desconcentração geográfica do ensino dos grandes centros renomados; a criação de novos cursos (preferencialmente por cursos noturnos) ou reestruturação dos existentes; custeio e contratação de pessoal e serviços.

Implantação de 49 novas unidades acadêmicas, distribuídas por todo o território nacional, e a criação de dez novas universidades [...] Nesse período, o investimento aumentou 905%, o custeio teve um aumento de 63,5%, e houve um acréscimo de 21,9% em pessoal (descontada a inflação e excluídas as despesas com pagamento de inativos e precatórios). Com a contratação de mais de 9.000 professores de terceiro grau, 14.000 técnicos administrativos e a abertura de 30.000 novas vagas em cursos de graduação. (BRASIL, 2007c, p.09).

Na UnB, os recursos financeiros do Reuni destinados à expansão física da instituição destinaram-se a duas ações: (i) a construção de três novos *campi* (Gama, Ceilândia, Planaltina) espalhados dentro do Distrito Federal, com isso, visando descentralizar o acesso à educação superior; (ii) o custeio de diversas obras para reformas estruturais no *campus* Darcy Ribeiro, localizado no Plano Piloto. Entre as obras realizadas no Plano Piloto estavam a revitalização de anfiteatros, construção de blocos novos de sala, prédios para abrigar unidades acadêmicas, como foi o caso do Instituto de Ciências Biológicas (IB) e o Instituto de Química (IQ), entre outras, totalizando aproximadamente 57 obras.

Essa expansão física da universidade teve como contrapartida a proposta da UnB de ampliar o número de vagas ofertadas em sua instituição, tanto na maior oferta de vagas dos cursos tradicionais como na criação de novos cursos. Esse processo redundou na contratação de professores e técnicos administrativos. Em números, a expansão criou na instituição “37 novos cursos e ampliou outros 48. Nessa expansão, foram contratados 1.182 docentes, sendo 428 com recursos do Reuni, e investidos R\$ 80 milhões em obras e reformas” (UnB, 2014a, p.13).

Houve diversos outros impactos para a instituição causados por essa expansão de vagas de graduação pactuada com o governo federal, entre eles, a questão do trato da evasão e da ociosidade de vagas expandidas. A percepção desses problemas surgiu da vivência como funcionário da UnB. Essa vivência pode ser caracterizada em dois eixos pessoais que

delimitam esta pesquisa: o primeiro é o **profissional**, surgido em 2011, quando comecei a trabalhar na secretaria acadêmica da Faculdade de Agronomia e Medicina Veterinária (FAV), em apoio à coordenação do curso de Agronomia.

Devido à implementação das metas pactuadas pelo Programa Reuni, o período em questão era de mudança para o curso de Agronomia. A reestruturação das disciplinas e a chegada de um contingente maior de alunos sinalizavam problemas novos que precisavam de novas posições de gestão acadêmica. Como a Agronomia está situada na Faculdade de Agronomia e Medicina Veterinária, na qual existem outros dois cursos (Medicina Veterinária e Gestão de Agronegócios), foi possível perceber esse processo de mudanças provocado pelo Reuni para esses outros cursos, bem como quais seriam as especificidades de cada um em relação ao Reuni.

O segundo eixo é o **pessoal**, derivado do estudo do Reuni, despertado pelo interesse ampliado pelo programa e seus resultados na educação superior e, em especial, para a UnB – outro grande tema de interesse pessoal. Tendo me formado nessa universidade, no curso de Geografia, entendia que um programa que trouxesse a expansão de vagas da graduação no Distrito Federal (DF) era bastante necessário, visto que tanto eu quanto muitos outros indivíduos desejavam e lutavam por uma vaga de educação superior em uma universidade pública.

Por meio do mestrado profissional em políticas educacionais, que congregava a necessidade de realizar uma pesquisa científica que ligasse a minha atuação profissional e a instituição UnB, escolhi tratar do Reuni por contemplar uma dupla função: por minha atuação profissional e por ter sido um programa implantado pelo Governo Federal na UnB.

Esses dois eixos levaram-me a perceber algumas questões norteadoras na concepção do Reuni que permanecem em aberto. Entre elas está o debate interno sobre os limites da expansão e sua relação com a qualidade do ensino: os alunos que entrariam na universidade ocasionariam um modelo de ensino que privilegiaria uma formação de conteúdos sem tempo para o aprofundamento da pesquisa e a extensão?

Outra questão é se a expansão pactuada de vagas realmente foi eficaz, pois alguns cursos continuam a apresentar vagas ociosas em seus processos de admissão – vestibular, Programa de Avaliação Seriada (PAS) e Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) – e em modos alternativos de preenchimento de vagas, como transferência facultativa, mudança de curso e outras modalidades utilizadas na instituição estudada.

Mais uma questão norteadora em aberto é a democratização do ensino, pois essa não se dá somente pela garantia de acesso, mas por meio de ações voltadas a garantir a

permanência dos discentes e pelo atendimento aos diferentes segmentos sociais, permitindo, assim, uma diversificação social do público com acesso à educação superior. Essa continuidade não ocorre somente por investimentos estruturais, mas também por iniciativas que passem por mudanças nos currículos, conteúdos, desenvolvimento do processo educativo e formas de avaliação. Por isso, é preciso saber como esse processo se deu em conjunto com o Reuni.

Essas indagações se ligam exatamente à efetividade social de uma política pública, definida por Sander (2007, p. 80) como “critério político que reflete a capacidade administrativa para satisfazer as demandas concretas feitas pela comunidade”.

O levantamento da produção acadêmica do Reuni, no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), resultou em 27 produções acadêmicas em programas de pós-graduação: 17 da área de Educação, uma em Geografia, cinco em Administração, uma em Desenvolvimento Sustentável, uma em Planejamento Educacional, uma em Serviço Social e uma voltada para a área de Humanidades. Desse conjunto de produções, cinco são teses de doutorado e 22 são dissertações de mestrado (sendo 19 do mestrado acadêmico e três do mestrado profissional).

Esses números nos revelam dois fatores: (i) a temática envolvendo o Reuni não é interesse de um campo específico do conhecimento, atravessando diversos campos do saber, prioritariamente nas humanidades e áreas afins das ciências sociais; (ii) a área de Educação é a mais interessada no assunto, o que demonstra profunda relação do objeto de estudo com o pensar da teoria e práticas ligadas à educação. Assim, a temática principal sobre o programa estaria diretamente ligada à ideia de prática educacional e à gestão de sistemas educacionais.

A diversidade temática do objeto nessas obras (sejam teses ou dissertações) também segue um padrão predominante. Prioritariamente, as pesquisas centram-se em avaliações ou diagnósticos da implantação desse programa nas instituições federais de educação superior (Ifes), revelando estudos de caso da aplicação do programa nessas instituições.

Em seguida, aparecem estudos relativos à docência, ao acesso e à permanência na educação superior (políticas específicas para determinados grupos), o que permite inferir que a produção acadêmica se liga à ideia de democratização na educação superior.

Em outras bases de dados, como periódicos da Capes, *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* ou outras fontes de consulta acadêmica, é comum o retorno tanto de artigos como teses e dissertações sobre o programa. Organizando em assuntos-chave, foi possível definir algumas grandes áreas contempladas pelos estudos voltados ao Reuni, que seriam: (i)

estudos de casos e avaliações institucionais; (ii) democratização do acesso; (iii) trabalho docente; (iv) contrato de gestão; (v) modelo internacional de flexibilização de currículos.

A primeira área, ligada a **estudos de caso e avaliações institucionais**, em geral, avalia os impactos da expansão de vagas em determinado curso ou instituição. Na maioria das vezes, o estudo é finalizado com a inquietação da qualidade da educação que está sendo ofertada, revelando preocupação com os efeitos da expansão sem maiores estudos (LACERDA; FLORENCE; LINS, 2013). Alguns estudos, como o de K. Lima (2013), sinalizam a preocupação de absorção do mercado para todo esse contingente de diplomados.

É perceptível, nesses estudos, que existe um interesse acerca do impacto da expansão de vagas e contratação de docentes nas instituições públicas ocasionados pelo Reuni e que a avaliação institucional, ainda que feita em uma dimensão diagnóstica, é fundamental para compreender esse processo de expansão.

A segunda grande área muito discutida na esfera temática do Programa Reuni é a ideia de **democratização do acesso**. De maneira geral, esses estudos defendem que o Brasil avançou significativamente na promoção de políticas democráticas de acesso à educação superior, que, historicamente, mostra-se elitizada (LIMA, P., 2013). O Reuni viria, assim, em um rol de diversas políticas (ProUni, Enem e UAB, entre outros) que, de maneira articulada, interagem para a geração da democratização do acesso na educação superior.

No entanto há controvérsias. Nessa perspectiva, P. Lima (2013) assinala que o Reuni não foi um programa de democratização do acesso à educação superior, mas sim um programa de expansão do setor público de educação. O autor pontua que outras medidas do governo Lula estão mais voltadas à democratização do que o Reuni. Seriam elas o ProUni e o Fies, que, juntos, atendem quase 75% de vagas, sendo mais acessíveis ao representativo da população de pessoas de baixa renda quanto ao acesso, de acordo com o mesmo autor. Nesses casos, a democratização do acesso é vinculada apenas à expansão de vagas ofertadas pelo setor público.

E, como mencionado por Nogueira (2008)⁵, a democratização do acesso é mais ampla, pois deve atender à expansão de vagas com a permanência de classes sociais mais necessitadas, desde que essas classes também atendam ao critério de raça: negra, parda, indígena.

⁵ Para Nogueira (2008), são três as visões acerca da democratização do acesso: (i) democratização é a simples ampliação de vagas; (ii) democratização do acesso é expansão de vagas com a permanência de classes mais necessitadas; (iii) democratização do acesso é expansão de vagas com a permanência de classes mais necessitadas desde que essas também atendam ao critério de raça: negra, parda, indígena.

Outra área fundamental que envolve o Reuni é o **trabalho docente**. Existe preocupação com a precariedade do trabalho docente a partir do Reuni, pois o programa modificou a lei que autoriza a contratação temporária, aumentando de 10% para 20% o percentual que pode ser utilizado pelas instituições para contratação. Aproveitando essa prerrogativa, muitas instituições usaram a contratação temporária para garantir a expansão das universidades federais (MOURÃO, 2011).

A figura do professor é fundamental para a expansão do acesso, prerrogativa do Reuni. Para isso, o governo elaborou a relação aluno-professor (RAP), com a qual as universidades se comprometeriam em aumentar a demanda de alunos para 18 por professor. Contudo, há poucos estudos sobre a RAP e se as universidades federais conseguiram efetivar esse compromisso. Os poucos estudos relatam dois extremos do problema: enquanto Roberto (2011) aponta o valor abaixo da média (15,5%) para a Universidade Federal de Viçosa (UFV), Araújo (2011) pontua valores acima dos pactuados (22,5%) para a Universidade Federal do Pará (UFPA).

A implementação do Reuni significa modificações da reestruturação do capital acerca do trabalho docente, trazendo diversificação e flexibilização dos contratos de trabalho e sobrecarregando a atividade laboral na lógica produtivista (LEDA; MANCEBO, 2009; GUIMARÃES; MONTE; FARIAS, 2013).

Um retrato dessa realidade pelos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), de 2012, mostra que, das 21.834 funções docentes existentes no país no âmbito público e privado, 25% eram contratações em tempo integral, 31,2%, em tempo parcial, e 43,8% eram professores horistas, o que sinaliza uma precariedade generalizada na qual se expande, na educação, na forma de professores horistas e alternativas de subemprego, como a contratação por cooperativas (GUIMARÃES; MONTE; FARIAS, 2013).

A quarta grande área identificada sobre a temática envolvendo o Programa Reuni é o termo nomeado **contrato de gestão**, que trata especificamente da modificação de financiamento para as universidades federais, pois o Reuni traz como forma de financiamento das universidades federais o “contrato de gestão”, modelo de financiamento introduzido na esfera pública administrativa como desdobramento da visão gerencialista de resultados para os serviços considerados publicizados.

A perspectiva é que, por meio dos contratos de gestão, o poder público estipula metas e objetivos que, se não forem alcançados, excluem a instituição de receber o financiamento acordado. Essa lógica introduz um modelo de Estado regulador que estipula índices e metas e

avalia se a instituição cumpre as metas do governo. Para Zago, Sousa e Lopes (2013, p. 60), o fenômeno provoca rebatimentos na autonomia universitária, pois transfere o direito de definir metas a órgãos fora da instituição, caminhando-se para uma “autonomia relativa”.

Chauí (1999) entende que esse fenômeno surge na década de 1990 (anteriormente ao Reuni), e não é o cerceamento da autonomia, e sim um novo significado sobre a autonomia universitária, representado como a forma mais atual de um tratamento por parte do governo federal, que entende a autonomia universitária com fins de descentralização de competências voltadas exclusivamente para a questão do financiamento. Depreende que a autonomia tornou-se preponderantemente uma autonomia ligada à gestão financeira.

A última grande área identificada na produção acadêmica analisada envolvendo o Reuni é o **modelo internacional de flexibilização de currículos**. Esse modelo parte da ideia de que deve ocorrer uma “reestruturação” das graduações por meio de seus currículos. Tal flexibilização visa garantir um retorno eficiente da gestão acadêmica, como, por exemplo, diminuindo fenômenos de evasão ou reduzindo o tempo de diplomação de um curso. Entendendo a gestão gerencial como fruto do ambiente empresarial, podemos associar que a flexibilização de currículos segue a lógica da reestruturação produtiva do capital no modelo flexível, também, conhecido como toyotismo.

Diferentemente do modelo do taylorismo e fordismo,⁶ o toyotismo prioriza a eficiência e o racionalismo até o ponto em que se pode garantir que não haja a perda da inovação e atividade criadora. Repassado para os sistemas educacionais, significa que não há um centralismo que oriente o processo, e sim um “fim” que se deseja alcançar, que, de certa forma, é a “inovação” que estrutura aquele modelo. A partir dessa lógica, a maioria dos artigos focaliza-se no processo de reestruturação de currículos flexíveis, voltados a atender uma perspectiva de eficiência no serviço prestado na oferta da educação. Além disso, esse modelo de eficiência segue a lógica internacional como o Processo de Bolonha⁷, ocorrido na regionalização dos Estados Nacionais na União Europeia.

⁶O fordismo refere-se a um modelo de produção empresarial que segue a linha de produção em massa. Já o termo taylorismo se refere à concepção de que o trabalhador deveria se especializar em uma só parte do processo para aumentar a eficiência. Juntos (taylorismo e fordismo) foram dogmas de eficiência que nortearam o mundo num novo modelo de produção por volta de 1910. Embora a teoria tenha começado a receber suas primeiras críticas durante a crise econômica de superprodução de 1929, nos Estados Unidos da América, suas concepções e essência teórica se espalharam como modelo de gestão por todos os setores da vida humana, especialmente nos relacionados à questão do trabalho e produção.

⁷A Declaração de Bolonha foi assinada durante a formação do espaço comum europeu. Objetivava delimitar ações comuns na política de educação superior dos países participantes. Entre essas ações estavam uma maior correspondência de conteúdos e a concepção de educação em ciclos, isto é, em bacharelados interdisciplinares. A ideia é que a formação do espaço comum europeu traria maior mobilidade entre os países, assim, a educação deveria ser equiparada de forma a garantir empregos.

Entre as diferentes formas de flexibilização da gestão acadêmica, a mais pontuada, são os bacharelados interdisciplinares (BI), uma modalidade de oferta da educação superior na qual agregam-se cursos de graduação com uma formação comum em parte de sua grade curricular. A crítica aos BI, segundo Trópia (2008), se dá porque eles refletem uma visão de governo que tenta romper o atual modelo de financiamento, favorecendo somente o ensino no modelo institucional baseado no tripé (*ensino, pesquisa e extensão*), pois acredita que investir em pesquisa e extensão é fracassado e ineficiente.

Ao aumentar a oferta de matrículas, o Reuni agiria na quebra desse tripé, pois, ao aumentar o quantitativo de alunos e estabelecer medidas e ajustes acadêmicos para acelerar o processo de conclusão de *ensino*, perde-se força nos outros campos que devem ser trabalhados: *pesquisa e extensão* (LUGÃO et al., 2010).

Apesar de a produção acadêmica analisada pontuar certa similaridade entre o Reuni e o Processo Bolonha, existem também diferenças: o Processo de Bolonha é contínuo, não se findou e procurou chegar a uma excelência; diferentemente do Reuni, que estabeleceu metas e financiou a expansão de vagas no período de cinco anos. Essa diferenciação quanto à temporalidade da ação governamental (contínua ou por determinado período) reflete diretamente nos resultados, porque a continuidade do financiamento ajuda a garantir excelência nos resultados.

Entre as preocupações e incertezas sobre o fenômeno, perpassa a ideia de que os limites do mercado não são claros para se acreditar que a massificação de diplomas venha beneficiar a reprodução social.

Embora haja conexões mais claras e outras mais tênues, as cinco grandes áreas delimitadas pela pesquisa da produção acadêmica se ligam de uma forma ou de outra ao objeto da pesquisa: expansão de vagas. É perceptível que a propagação de estudos de casos e avaliações institucionais derivadas do Reuni são reflexos do processo de expansão de vagas da graduação, e a principal motivação é a questão da perda ou não de qualidade ocasionada por essa expansão.

A fim de tratar essas diferentes realidades que formam o Programa Reuni e sua historicidade na Universidade de Brasília, o **objetivo geral** deste estudo é analisar a implementação da política de ensino de graduação advindos da expansão de vagas na Universidade de Brasília (UnB), por meio da implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), no período de 2008 a 2012, no que tange à expansão de vagas nos cursos de Agronomia, Medicina Veterinária e Gestão de Agronegócios.

De maneira articulada ao objetivo geral apresentado, os **objetivos específicos** definidos para o estudo são:

- Discutir o processo de expansão de vagas da graduação na Universidade de Brasília, durante a implementação do Reuni, ocorrida de 2008 a 2012, e possíveis impactos em sua política institucional.
- Analisar a relação entre a expansão da educação superior nos dois mandatos do governo Luiz Inácio – Lula – da Silva e o Programa Reuni, com destaque para a implementação dessa política nos cursos investigados.
- Analisar os processos desenvolvidos pela Faculdade de Agronomia e Medicina Veterinária (FAV-UnB) em decorrência de sua adesão ao Reuni no que tange à meta da expansão de vagas.
- Investigar quais mudanças acadêmicas e administrativas ocorreram nos cursos de Agronomia, Medicina Veterinária e Gestão de Agonegócios, no contexto do Programa Reuni, na visão dos gestores da Faculdade de Agronomia e Medicina Veterinária (FAV).

A escolha de realizar uma dissertação que prioriza os fatos ocorridos especificamente da FAV pela adesão ao Reuni surge da opção de tratar dos dados com uma análise qualitativa, tendo por foco um estudo de caso, isto é, nas especificidades do local diante do fenômeno.

Segundo Flick (2004), ao tratarmos de um estudo específico, isto é, um estudo no qual se valorizam as especificidades da parte e não do todo, é necessário um modelo de pesquisa que tenha (i) o retorno ao oral, valorizando áreas como filosofia, linguística, literatura e ciências sociais; (ii) o retorno ao particular, não se focando apenas em questões universais; (iii) o retorno ao local, dando valor às práticas e vivências sociais; (iv) o retorno ao oportuno, que se traduz em fornecer discussões e propostas de soluções aos fenômenos em seu contexto temporal ou histórico.

Esses nichos são abarcados nos objetivos e instrumentos utilizados para a realização dessa dissertação: a valorização do oral é contemplada pelo instrumento de entrevistas semiestruturadas; o retorno ao local pelo tipo de pesquisa escolhida (estudo de caso de três cursos da UnB); da mesma forma, a valorização do particular e seu contexto, fornecendo discussões com os dados coletados ali. Não se pode, como em laboratórios, isolar determinado objeto e dele extrair ou testar hipóteses. É a relação e a interação dos sujeitos contidos no objeto com seu entorno imediato que define as relações sociais (FLICK, 2004).

Um ponto fundamental em qualquer método é a relação objeto-sujeito, mas essa relação tem diferentes leituras de acordo com o método escolhido. Por exemplo, no método do positivismo lógico ou do estruturalismo, essa relação tem como predominante a análise do objeto, ficando o sujeito em segundo plano ou mesmo esquecendo-o; enquanto o método conhecido como fenomenologia parte do caminho oposto, privilegia a excelência do sujeito sobre o objeto.

Já pela dialética⁸ a relação existente entre sujeito e objeto é de interação e contínua transformação. E um está tão ligado ao outro que fica sem sentido, portanto, estudar um sem entender a relação existente entre ambos.

O delineamento e a presença da contradição surgida nesta dissertação indicaram que seria possível associar a pesquisa à perspectiva dialético-crítica, segundo a classificação de Sanchez Gamboa (2012). De forma mais específica, o objeto da pesquisa tentou se aproximar de um *olhar dialético* sobre o objeto, que expressou o esforço em se compreender o conhecimento como algo sempre mutável e que está dialeticamente vinculado a outros fenômenos. Portanto, sua produção não é fruto apenas do agora, mas da historicidade vivenciada por seus sujeitos e de múltiplas determinações no tempo e no espaço.

O objeto da pesquisa escolhido, evidencia essas contradições existentes na formulação do Programa Reuni, bem como entre os sujeitos imediatos envolvidos no processo (professores, alunos e técnicos), que são, ao mesmo tempo, objeto e sujeito no fenômeno da expansão de vagas. Exemplos dessas contradições encontram-se, por exemplo, na busca da eficiência pela máquina pública, que ao mesmo tempo tenta atender à histórica demanda social pela educação universitária pública e gratuita. Ao passo que tenta diversificar e flexibilizar esse modelo de educação para tornar-se competitivo com o modelo internacional, desvela outras relações dialéticas na relação capital-trabalho.

No contexto nacional brasileiro contradições também ligadas ao tema de expansão universitária são percebidas nos diferentes programas de expansão da educação superior: Reuni, ProUni, ressignificação dos institutos federais de educação tecnológica (Ifet). Além disso, a expansão da educação na modalidade a distância, por meio da UAB, pressupõe a necessidade de diferentes recortes para atender à pluralidade de sujeitos existentes nesse tema.

⁸A produção do conhecimento na dialética atende à lógica da teoria tese-antítese-síntese. A explicação dessa teoria é que, pelo confronto das ideias, o conhecimento segue adiante para novos limites. É a negação ou o questionamento que faz avançar a questão e o nível de conhecimento sobre o objeto. O pensamento começa por uma afirmação (tese), esta é negada por outra (antítese), a partir da antítese e de seu questionamento, chega-se à terceira fase do processo, a síntese, obtida por meio de dupla negação (THALHEIMER, 1979).

A expansão do acesso à educação superior é, por si, outro conflito histórico que está amalgamado na concepção do Reuni, pois encerra em si a dialética da busca de criação de políticas para atender à reivindicação histórica da sociedade por maior acesso às universidades federais. Entretanto, é impossível tratar de todos os conflitos em uma única dissertação, até mesmo porque esse conflito é permanente e dinâmico, em constante mutação ao longo da história.

Por isso, o tipo de pesquisa escolhido foi “estudo de caso”, que permite tratar do Reuni com suas especificidades e sujeitos no contexto específico, avaliando, assim, a dinâmica do fenômeno em determinado tempo e lugar e se suas características são iguais ou diferentes do contexto global do fenômeno. Para Yin (2001, p.32), o estudo de caso consiste em: “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Para tanto, estabeleceram-se como procedimentos empíricos de pesquisa três instrumentos que foram utilizados em complementaridade: (i) a entrevista semiestruturada voltada para gestores da UnB e professores dos cursos estudados; (ii) a análise documental como forma de auferir a complexidade do objeto estudado segundo os órgãos que formularam ou executaram a política estudada, respectivamente Ministério da Educação (MEC) e UnB; e (iii) a tabulação de dados relativos à expansão acadêmica por meio do *software* SPSS dos cursos estudados.

Para a análise documental, os documentos utilizados foram aqueles derivados de ações governamentais em âmbito nacional, como: (i) leis e decretos do período com relação direta com o objeto e contexto da pesquisa; (ii) censos que continham dados quantitativos da educação, como as sinopses elaboradas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Em âmbito local – institucional –, os documentos utilizados para a análise minuciosa de conteúdo foram: atas e resoluções que narram a implantação do Reuni na UnB, produzidos pela alta administração, decanatos e conselhos, ou, ainda, aqueles produzidos dentro dos cursos estudados: (i) documentos internos como relatórios, planos estratégicos, sinopses, anuário estatístico, que foram fundamentais para a pesquisa do objeto; (ii) censo da Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan), que informou dados anuais educacionais sobre a educação superior no Distrito Federal.

Foram realizadas, ao todo, onze entrevistas semiestruturadas. Todas elas foram feitas na UnB, instituição escolhida como lócus da pesquisa, com anuência dos entrevistados e

assinatura do termo de consentimento para entrevista. Posteriormente, fez-se a degravação. Apesar de todos os sujeitos entrevistados estarem na UnB, a realização das entrevistas levou aproximadamente quatro meses – de janeiro a maio de 2015. Isso se deu em função do período escolhido, que foi entre férias dos professores e início de semestre letivo, quando existe muita demanda de serviço e outras preparações ligadas a atividades acadêmicas.

Além disso, estabeleceram-se critérios na escolha dos indivíduos entrevistados de forma a garantir que representassem qualitativamente os dados pesquisados. Esses critérios, por vezes, foram um impedimento em maior celeridade do processo de realização de entrevistas, pois dificultavam a substituição de sujeitos. Os critérios são descritos a seguir com os onze sujeitos entrevistados.

As entrevistas foram divididas em dois grupos, segundo a atuação do sujeito com o Programa Reuni na FAV ou na UnB. O grupo I é entendido como o dos sujeitos ligados à formulação de estratégias para a implementação do Reuni na UnB, classificados como gestores, e compõem um grupo de três entrevistas. Esses três professores foram gestores durante a implantação do Reuni na UnB. Todos eles atuaram na implantação do programa vinculados ao Decanato de Ensino de Graduação (DEG-UnB), no período de 2008 a 2012.

Outra consideração importante desse grupo de entrevistados é que todos tiveram participação nas reuniões da Comissão Permanente do Reuni (CPReuni), criada para gerir os recursos advindos do MEC para a UnB com fins de implantação do Reuni e do Programa Expandir Fase 1. Assim, todos são conscientes dos processos e necessidades surgidas na execução e planejamento do programa. Os três professores são um do gênero masculino e dois do gênero feminino. Todos possuem longa trajetória na universidade, tendo por tempo de permanência como docente atuante na UnB de 13 a 20 anos.

O grupo II é formado por sujeitos que forneceram dados sobre o contexto do Reuni na FAV. Como a FAV é composta por três cursos que foram objetos de estudo, foram entrevistados oito professores, sendo assim distribuídos: três professores do curso de Agronomia, três professores do curso de Medicina Veterinária e dois professores do curso de Gestão de Agronegócios.

Com esses oito professores entrevistados, atendeu-se ao critério de que houvesse ao menos um coordenador de cada curso dos três cursos de graduação estudados, e que essa coordenação de curso tenha ocorrido no período do Programa Reuni (2008 a 2012).

A caracterização dos três entrevistados do curso de Agronomia corresponde a dois do gênero masculino e um do gênero feminino. Dos três, duas pessoas têm quase 20 anos de

atuação no setor e o terceiro foi contratado após 2008, por ocasião das vagas expandidas para docentes pelo Reuni.

No curso de Medicina Veterinária, dos três entrevistados, dois são do gênero feminino e um do gênero masculino. O tempo deles na universidade varia: enquanto um dos entrevistados foi contratado durante o Reuni, os outros dois possuem de 14 a 18 anos na instituição.

O curso de Gestão de Agronegócios teve dois professores entrevistados, ambos do gênero masculino. Como o curso de Gestão de Agronegócios foi criado a partir do Programa Reuni, os dois professores possuem pouco tempo de atuação dentro da UnB como docente permanente do quadro de funcionários. O período de atuação de ambos é de três a quatro anos na instituição.

O processo de interpretação das entrevistas semiestruturadas foi feito por meio da análise de conteúdo, ferramenta que, segundo Gil (2002, p. 89), ajuda a “examinar a ideologia política implícita nas notícias”, sendo, portanto, ferramenta de análise dos processos históricos que delimitam as escolhas dos gestores e dirigentes na adoção ou rejeição de determinado programa para o país.

Isso é possível porque a análise de conteúdo é uma ferramenta que, por si só, possibilita a análise do conhecimento e a teoria que existe por trás do processo de comunicação, valorizando o papel do sujeito na produção do conhecimento.

São perfeitamente possíveis e necessários o conhecimento e a utilização da análise de conteúdo, enquanto procedimento de pesquisa, no âmbito de uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento. (FRANCO, 2008, p.10).

Uma base de dados acadêmicos de alunos dos três cursos investigados foi formulada a partir de consultas a sítios eletrônicos de: (i) empresas que realizam as formas de entrada na instituição pesquisada (UnB); (ii) órgãos públicos que realizam estudos censitários do Distrito Federal; (iii) dados internos dessa universidade relativos aos cursos estudados solicitados ao Decanato de Ensino de Graduação. Entre esses dados estavam aqueles relativos à evasão, ao rendimento acadêmico dos discentes egressos, à demanda dos cursos investigados segundo oferta de vaga por candidato, à mobilidade desses estudantes dentro da universidade, ao percentual de formatura e demais aspectos que definiram a gestão acadêmica desses cursos no período do Reuni. O tratamento e tabulação dos dados formaram uma base de dados que foi tratada por meio do *software* SPSS, com o objetivo de averiguar se determinadas percepções

dos entrevistados ou metas e índices propostos pelo Programa Reuni foram realmente concretizados no período.

A estrutura desta pesquisa está dividida em cinco capítulos, além da introdução e das considerações finais. No Capítulo 1, trata-se do contexto histórico brasileiro e desenha-se como se deu o acesso ao ensino superior gratuito desde a Reforma Universitária de 1968, revelando a instauração tardia da dinâmica ensino aliado à pesquisa, pelo governo brasileiro, nas universidades federais e como esse projeto favorece historicamente as elites devido aos seus critérios meritocráticos de seleção. Esse histórico é fundamental por revelar a realidade social desse serviço e suas relações com outros campos da sociedade, com a economia e a política, e como esses fatores influenciaram a concepção da universidade pública brasileira.

Ademais, ao longo desse capítulo, observa-se que a qualidade da aprendizagem nas universidades federais se liga diretamente com a pesquisa, mas produz uma dicotomia: a pesquisa garante o aprofundamento do ensino na prática, no entanto, também, dificulta uma maior expansão do acesso se comparado com a capacidade de oferta dos estabelecimentos particulares, por isso, a escolha de partir do momento da instauração da pesquisa nos estabelecimentos públicos e federais.

O Capítulo 2 trata da origem e do contexto do surgimento do Programa Reuni, desenhando o cenário político criado pelo governo Lula nos dois mandatos (2003-2006 e 2007-2010) e quais foram os desdobramentos para a educação superior, explicitando seu ideal de reforma universitária e suas ações, as principais contradições e debates que permeiam o programa. Essa argumentação oferece entendimento de como o Reuni se desdobra dentro de ações vinculadas aos temas de expansão, crescimento de matrículas, reestruturação dos moldes acadêmicos – como, por exemplo, dos bacharelados interdisciplinares – e acesso de diferentes grupos sociais à educação superior pública. Nesse capítulo, evidencia-se que o processo de adesão das instituições ao Programa Reuni junto ao MEC resultou em diferentes formas de expandir e reestruturar as universidades federais.

No Capítulo 3, é estabelecida a delimitação da área do estudo – a instituição UnB – e também se desenharam as especificidades do Programa Reuni na UnB com o objetivo de delimitar o contexto do programa na instituição. O foco maior dado nessa apresentação do Reuni na UnB é tratar da meta ligada à expansão de vagas, tratamento das vagas ociosas e evasão de forma geral dentro da UnB. Além disso, apresentou-se como foram pensados esses problemas pela gestão da universidade e quais as saídas adotadas. Esse contexto – de como se desenvolveu o Reuni dentro da UnB, em especial, na meta ligada à expansão de vagas – é

importante para entendermos como esse processo ocorreu nos cursos estudados: Agronomia, Medicina Veterinária e Gestão de Agronegócios.

No Capítulo 4, apresentamos os resultados dos procedimentos teórico-metodológicos desenvolvidos para a realização da pesquisa, que foram os instrumentos das entrevistas semiestruturadas e análise documental, como forma de esmiuçar o objeto deste trabalho. No capítulo, foi tratado o impacto do financiamento na expansão da infraestrutura; o histórico sobre o acordo de pactuação de vagas da UnB com o MEC e sua rejeição ao modelo de BI; a relação do Reuni com outras políticas de expansão de vagas; a questão da qualidade da oferta e sua relação com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) em renovação e credenciamento de cursos da UnB.

No Capítulo 5, também são apresentados os resultados da análise dos dados, ainda que, diferentemente do Capítulo 4 – no qual foram apresentadas questões de abrangência institucional –, neste capítulo, apresentam-se questões específicas da FAV no que se refere à *política de ensino de graduação*⁹, no período de 2008 a 2012. Demonstram-se os resultados advindos da expansão com questões referentes à demanda social desses cursos nas seleções de ingresso (Vestibular, PAS e Enem), a expansão do quadro de docentes e a percepção de que tratar da evasão e ociosidade são discussões continuadas. Também apresentamos um tutorial de apoio às coordenações acadêmicas para o cálculo dos fenômenos da evasão e ociosidade. Trata-se de uma produção técnica que visa auxiliar no tratamento dos fenômenos discutidos nesta dissertação.

Nas considerações finais e recomendações do estudo, apresentamos uma conclusão acerca do objeto estudado, quais pontos realmente podem ser considerados positivos e aqueles que não conseguiram atender ao Programa Reuni para os cursos investigados referentes à expansão de vagas de graduação nos cursos novos e os tradicionais que ampliaram sua oferta. Além disso, o objetivo é demonstrar o conhecimento ampliado e as novas dúvidas surgidas durante o estudo, que podem ser retomadas em futuras investigações.

⁹Política de ensino de graduação é o termo utilizado na UnB para apreciar assuntos de gestão acadêmica e sua relação com a tríade ensino, pesquisa e extensão. São políticas voltadas para a formação profissional de qualidade, garantindo a aprendizagem dos conhecimentos específicos de cada curso sem perder o caráter integrador existente na instituição de ensino ou, no caso, na universidade. O termo é recorrente em documentos como o Relatório de Gestão da UnB.

CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: foco na política de acesso e expansão das universidades federais após a Reforma Universitária de 1968

Este capítulo pretende demonstrar como se deu a expansão da educação superior com foco nas instituições universitárias da esfera pública no Brasil. Temporalmente, se escolheu tratar a questão da expansão de vagas e do acesso a partir da Reforma Universitária de 1968, na qual ocorreram importantes fatos que possuem forte relação com o objeto de estudo desta dissertação. Esses fatos foram a crescente demanda de determinadas classes sociais pela educação superior, a expansão de instituições privadas do tipo faculdades isoladas e dificuldade estatal em expandir o acesso de um ensino de qualidade aliado à pesquisa universitária.

Apresentamos, ainda, o período histórico dos dois mandatos do presidente Luiz Inácio – Lula – da Silva no Brasil (2003-2006 e 2007-2010) e sua posição assumida com a educação superior no Brasil que embasaram a perspectiva e o contexto de surgimento do Reuni. Essa construção é necessária para que se entenda a problemática ligada ao foco deste trabalho: a expansão de vagas da graduação com redução das taxas de evasão, ocupação.

1.1 Reforma Universitária de 1968 como ponto de partida para o debate

A partir de 1964, o ensino superior sofreu uma maior demanda por diversos fatores histórico-sociais à época: industrialização iniciada na década de 1950 que demandou maior número de profissionais devido à diversificação dos serviços; mudança cultural que introduziu crescentemente a presença feminina no mercado de trabalho; urbanização, que demandou mais populações rurais para áreas urbanas; a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de nº 4.024, de 1961 (BRASIL, 1961), que começou a dar equivalência aos cursos de grau médio para efeito de ingresso nos cursos superiores (LELIS, 1986).

O aumento da demanda do ensino público superior também foi influenciado pelo fato de esse nível de ensino ter-se tornado gratuito, de fato, em 1954¹⁰. O governo central financiou integralmente o ensino para o pagamento dos custos antes financiados por taxas

¹⁰Referimo-nos ao processo de federalização das universidades federais ocorridos na década de 1950, que continuou ao longo da década de 1960. É certo que existia gratuidade desde antes da referida década, mas com a série de medidas desenvolvidas em lei na década de 1950 no movimento de federalização das universidades, houve maior cobrança da população para a não cobrança de taxas e subvenções na oferta do ensino superior (CUNHA, 2007).

pagas pelos alunos. A motivação foi a reivindicação da população por ensino gratuito desde a Constituição Federal de 1946 (CUNHA, 2007).

Carvalho (2002) e Cunha (1975) pontuam que o aumento de demanda também foi influenciado por alterações nos canais de ascensão social: enquanto, na década de 1950, as oportunidades de ascensão estavam ligadas a fatores de capital hereditário (transferências de propriedades, negócios e serviços no âmbito patriarcal da família) que não exigiam uma formação escolar, na década de 1960, as mudanças econômicas modificaram a reprodução social do capital, obrigando maior especialização dos trabalhadores.

Ainda sobre a mesma fonte, cabe destacar que o aumento da especialização dos trabalhadores teve efeito tanto no âmbito privado quanto no âmbito público, pela promoção de processos de racionalização e inovações nos processos laborais, em especial no âmbito público, no qual houve o aparecimento da figura do tecnoburocrata¹¹. Esse maior contingente de alunos que passou a demandar por ensino superior resultou em mudanças na forma de acesso das universidades, a prova de seleção de ingresso denominada vestibular. Assim, foram adotados em grande escala os testes objetivos que podiam ser corrigidos com maior rapidez e precisão e aboliram-se as provas orais. Essas mudanças foram instituídas pelo Parecer nº 58, de 1962 do Conselho Federal de Educação (CFE), que instituiu a natureza classificatória do vestibular (COSTA, 1995).

Basta dizer que, dos 61.101 alunos que concluíram o segundo ciclo em 1960, apenas 37,7% procediam da escola secundária, vindo os restantes 62,3% dos outros ramos de ensino médio. Em números absolutos, a distribuição daquele total foi a seguinte, conforme análise que fizemos com apoio em dados publicados pelo Ministério da Educação e Cultura: Secundário – 23.025; Normal – 18.948; Comercial – 17.667 alunos; Industrial – 1.022 alunos; Agrícola – 439. Estas cifras deixam patente que a definição da equivalência em termos amplos veio modificar substancialmente o concurso de habilitação, na fase preliminar das inscrições, aumentando desde logo o número dos candidatos que irão concorrer às vagas de nossas faculdades. (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1962, p. 05).

Além disso, havia a União Nacional dos Estudantes (UNE), movimento estudantil que reivindicava mudanças sobre a questão dos excedentes, que era a parcela de estudantes que

¹¹Tecnoburocrata refere-se à parcela de funcionários públicos altamente especializados, tecnicamente e cientificamente, que seriam utilizados para gerir inovações na máquina pública com a finalidade de otimizar a gestão administrativa em busca de maior eficiência. Para Bresser Pereira (1977), a figura do tecnoburocrata nasce juntamente com a mudança da esfera de ações por parte do Estado brasileiro. Anteriormente à década de 1960 as ações eram prioritariamente políticas; com as mudanças ocorridas após 1960, as ações tornam-se políticas e econômicas. Assim, o tecnoburocrata auxilia nesse papel de tornar o Estado mais competitivo tanto na economia nacional como internacional, com fins de atender a esfera política.

havia passado no vestibular, mas não tinha acesso ao ensino superior pela falta de vagas. A título de exemplo, Cunha (1975) afirma que, em 1960, o Brasil ofereceu 35.909 vagas no ensino superior, mas existiam 28.728 excedentes – o valor representava quase 45% de candidatos a mais que o número de vagas disponíveis. Nos anos seguintes, esses valores cresceram ainda mais, atingindo, por exemplo, índices de 58% nos anos de 1968 e 1969, como demonstrados na tabela a seguir:

Tabela 01 – Número de inscritos, vagas e excedentes no ensino superior – Brasil (1960-1971)

Ano	Número de inscritos	Número de vagas	Número de excedentes	Total de excedentes em relação ao total de vagas
1960	64.637	35.909	28.728	44.4%
1961	70.147	38.971	31.176	44.4%
1962	70.942	47.295	23.647	33.3%
1963	86.716	51.009	35.707	41.2%
1964	97.481	57.342	40.139	41.2%
1965	110.834	58.334	52.500	47.4%
1966	123.379	58.752	64.627	52.4%
1967	183.150	79.630	103.520	56.5%
1968	214.966	89.582	125.414	58.3%
1969	276.904	115.377	161.527	58.5%
1970	328.931	145.000	183.931	55.9%
1971	400.958	239.782	161.176	40.2%

Fonte: Cunha (1975), com adaptações.

Esses dados nos indicam a necessidade de aumento de vagas no ensino superior pela crescente população brasileira e o esgotamento do setor público em expandir suas vagas no mesmo ritmo da demanda social pelo serviço.

Ao mesmo tempo, começava, em Brasília, uma experiência nova de modelo e gestão universitária pela instituição da Universidade de Brasília (UnB)¹². Entre essas inovações estavam o fim das cátedras, a noção de departamento, a reorganização de titulação docente baseada na meritocracia, a tentativa de uma reforma administrativa ligada à eficiência, o projeto de desenvolvimento da pesquisa aliada ao ensino, e a instauração de um modelo mais flexível e orgânico de educação (baseado no Modelo de Institutos Centrais de Ensino).

Com a chegada dos militares no comando do Estado brasileiro, houve a expansão do setor de ensino superior público, baseado em uma verdadeira reforma pela Lei nº 5.540, de

¹²Reconhecemos que a UnB merece ser mais focalizada nas inovações trazidas ao modelo universitário brasileiro, contudo, como a instituição também é o local escolhido para o objeto de estudo, o debate será retomado no Capítulo 3, referente à análise do Programa Reuni na instituição.

1968 (BRASIL,1968), que trouxe reformas à semelhança das implementadas na UnB para todo o ensino superior público.

O modelo militar de ensino superior foi, na verdade, um modelo de universidade utilitarista¹³, voltada para o desenvolvimento do país e para toda a América Latina. Grande parte da perspectiva militar sobre ensino superior foi formulada por Rudolph Atcon que, em 1966, fez visitas a diversas universidades brasileiras em uma consultoria ao Ministério da Educação (MEC). Estão presentes, em seu relatório de 1966 (ATCON, 1966), a maioria das ideias da lei de 1968.

A Lei nº 5.540, de 1968 (BRASIL, 1968) também trouxe mudanças quanto ao acesso, trocando seu caráter eliminatório¹⁴ pelo classificatório. O objetivo foi que, pelo critério da “classificação”, somente os indivíduos com melhores notas seriam selecionados, resolvendo o problema recorrente dos excedentes. Com isso, o acesso à universidade pública foi dificultado devido à presença da meritocracia.

Vemos claramente que, diante da impossibilidade de o setor público expandir a rede universitária pública, houve maior dificuldade para acesso, o que, de certa forma, aumentou o fosso de desigualdade social e elitizou ainda mais o acesso à universidade pública. Indiretamente podemos dizer que a meritocracia, ao invés de atuar como solução, acabou agindo de forma a acirrar o instrumento de seletividade do ensino superior.

Além disso, a partir de 1964 começou a ser discutida a aplicação do vestibular de forma unificada, já que São de Paulo e o antigo estado da Guanabara começaram a realizar essa prática de forma regional. Esse processo foi estendido a todo perímetro nacional por meio da Comissão Nacional de Vestibular (Convesu), nos anos 1970 (LELIS, 1986; VIANNA, 1986).

Para Sampaio (2000), é fato que a Reforma de 1968 beneficiou principalmente a expansão do setor privado, contudo, não significa que o setor público não se expandiu. Ocorreram diferentes tipos de expansão: enquanto a expansão do setor privado foi realizada pela expansão de estabelecimentos menores focados principalmente no ensino, a expansão do setor público deu-se pelas vagas universitárias, que são muito mais onerosas pelo seu modelo integrado de ensino e pesquisa.

¹³O termo utilitarista é entendido dentro da ideia de moralidade: algo é útil se beneficiar a maioria, justificando assim sua utilidade. No caso em questão, o ensino superior visava ser útil ao projeto econômico de desenvolvimento e, por isso, era moralmente aceito. O Utilitarismo é na verdade uma doutrina ética, por isso possui essa dimensão vinculada à ideia de moral. Tem como um dos seus maiores representantes Jeremy Bentham, séc. XVIII.

¹⁴O modelo eliminatório era caracterizado por uma nota mínima que o candidato deveria conseguir para passar na prova. Assim, não se podia saber quantos indivíduos obteriam essa nota mínima o que gerava um número muito maior de aprovados do que o número de vagas disponíveis, ocasionando o fenômeno dos “excedentes” (VIANNA, 1986).

O Gráfico 1 a seguir exemplifica como a oferta de vagas, por meio das universidades, não conseguiu manter um crescimento das matrículas superior aos estabelecimentos isolados, tendo este último uma significativa expansão a partir da década de 1970.

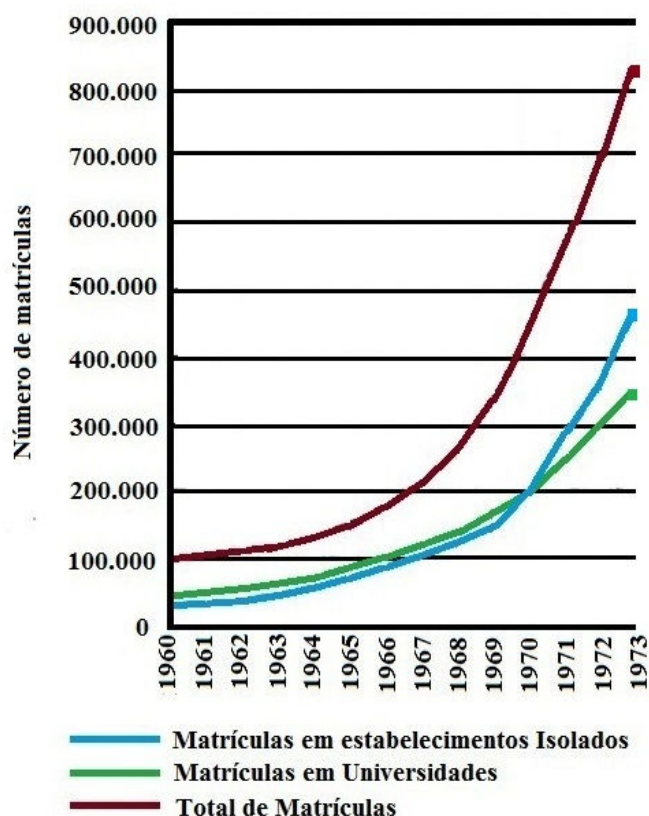


Gráfico 01– Expansão de matrículas do ensino superior – Brasil (1960-1973)

Fonte: Fávero (1977), com adaptações.

Para Vianna (1986), a contínua demanda por ensino superior e a pouca capacidade de absorção desse contingente populacional impulsionou o retorno do ensino secundário profissionalizante em meados da década de 1970. De certa forma, essa expansão do secundário e a não absorção do ensino superior desse contingente traria rebatimentos à educação profissional visto a crescente necessidade de especialização que vinha acontecendo no Brasil por ocasião da industrialização datada no país por volta de 1950.

A não absorção do setor público era notória: o total de estabelecimentos, em 1970, era de 56,6% do setor público e 43,4% do setor privado. Em apenas cinco anos (1975), o total de estabelecimentos saltou para 25% públicos e 75% privados. A expansão de matrículas nesse período foi quase de 50% nos estabelecimentos privados.

No quinquênio posterior (1975-1980), apesar do crescimento de estabelecimentos não ter sido significativo (somente 2,3%), o número de matrículas foi estrondoso: saltou de

300.657 para 885.054, uma expansão de quase 295% somente do setor privado, como mostrado na tabela a seguir.

Tabela 02 – Evolução de estabelecimentos e matrículas no ensino superior privado – Brasil (1965-1980)

Ano	Estabelecimentos de ensino superior		Matrículas	
	Número	Porcentual sobre o total de estabelecimentos	Número	Porcentual sobre o total de matrículas
1965	*	*	142.386	43,8
1970	463	43,4	214.865	50,5
1975	645	75,0	300.657	61,8
1980	682	77,3	885.054	63,3

* Dados Inexistentes

Fonte: Sampaio (2000).

Se compararmos os dados fornecidos pelas autoras Sampaio (Tabela 2) e Fávero (Gráfico 1), chega-se à conclusão de que, enquanto em 1970 existiam 850.000 matrículas no Brasil referente ao setor público mais o privado, em 1980 somente o setor privado fornecia um valor superior: 885.054 matrículas. Isto é, houve um aumento substancial de matrículas em uma década. Além disso, esse aumento foi predominante no setor privado, sendo que em 1970 ele correspondia aproximadamente a 50% do total, e subiu para aproximadamente 63% no período de dez anos.

O contínuo alinhamento político do governo militar ao Estados Unidos da América (EUA) teve como efeito a parceria do MEC com a *United States Agency for International Development* (Usaid), com a assinatura, em 23 de junho de 1965, de um documento que instituiu uma equipe mista, do qual cinco representantes da Usaid atuavam no MEC para:

- a) fazer uma análise em profundidade da situação desse nível de ensino no país e determinar o que constituiria um sistema de ensino superior ideal para o Brasil; b) estabelecer confrontos entre as características ideais e as necessidades constatadas; c) apresentar, de modo a chegar a um plano de longo alcance para o desenvolvimento, medidas necessárias à execução do plano, mediante reformas consideradas necessárias ao sistema; d) e, finalmente, desenvolver todo um esforço de planejamento a fim de garantir um equilíbrio essencial entre análise e ação. (FÁVERO, 1977, p. 59).

Assim, o perfil de universidade pública também foi influenciado pela presença norte-americana na gestão estatal militar brasileira. O modelo napoleônico¹⁵ foi substituído pela

¹⁵O modelo napoleônico, também chamado de modelo francês, caracteriza-se por uma formação educacional voltada a um fim, ou uma profissionalização. Por isso, caracteriza-se, em linhas gerais, pelo maior papel do

presença do ensino integrado à pesquisa. A inserção da pesquisa sinaliza o pensamento existente na época de que o desenvolvimento do saber seria chave para transformação social da realidade brasileira. Esse pensamento advém do próprio Parecer nº 977, de 1965, do Conselho Federal de Educação (CFE), que propunha mudanças na pós-graduação:

No que concerne à universidade brasileira, os cursos de pós-graduação, em funcionamento regular, quase não existem. Permanecemos até agora aferrados à crença simplista de que, no mesmo curso de graduação, podemos formar indiferentemente o profissional comum, o cientista e o tecnólogo. O resultado é que, em muitos setores das ciências e das técnicas, o treinamento avançado de nossos cientistas e especialistas há de ser feito em universidades estrangeiras. Daí a urgência de se promover a implantação sistemática dos cursos pós-graduação a fim de que possamos formar os nossos próprios cientistas e tecnólogos, sobretudo tendo em vista que a expansão da indústria brasileira requer número crescente de profissionais criadores, capazes de desenvolver novas técnicas e processos, e para cuja formação não basta a simples graduação. (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1965, p. 04).

Para Schwartzman (2001), a aceleração do desenvolvimento da pesquisa não se deu apenas pela incorporação desse modelo à universidade, mas também pela presença dupla de financiamentos para essa área advinda da universidade e de agências de fomento que identificavam pesquisas promissoras e forneciam apoio diretamente, contornando normas ou contratos de trabalho. Todo esse processo na qual tanto agências de fomento como a própria universidade intensificaram o desenvolvimento da pesquisa desenvolveu uma legislação para regulação do setor baseado na produtividade e qualidade.

Nas décadas de 1970 e 1980, a projeção da teoria do capital humano¹⁶ trouxe novamente o uso do ensino médio profissionalizante como saída ao mercado de trabalho pela falta de acesso ao ensino superior público e gratuito. Em verdade, além de atender uma demanda do mercado, esse ensino traduziu-se no modelo de ensino dual, no qual as classes menos favorecidas se deslocavam, deixando o ensino superior para as elites.

ensino. Difere do modelo alemão ou de Humboldt, que preconizava que a formação deveria ter atrelados o ensino e a pesquisa.

¹⁶A teoria do capital humano foi propagada por Theodoro Schultz na década de 1970, no Brasil. Sua teoria encontra-se no livro *O capital Humano: Investimentos em Educação e Pesquisa*. A ideia é de que o capital não se encontra apenas nas máquinas, mas também no elemento humano, que pode potencializar a qualidade dos bens pela eficiência e produtividade. Repassado para o sistema educacional, a teoria entende que investimentos em educação são retorno para o crescimento do país, pois reflete na qualidade do trabalho. Para Kuenzer (1988) e Frigotto (1986) a crítica é que esse pensamento induz um ciclo de capacitações ao trabalhador não resolvendo os problemas reais que geram o desemprego seja ele conjuntural ou estrutural.

Influência do capital humano e do enfoque de mão-de-obra, as mudanças mais qualitativas deram-se no ensino secundário, com a substituição das disciplinas de cunho erudito e humanístico por outras de conteúdo técnico-profissional. Em resposta às demandas das classes sociais, média e alta, garantiu-se o princípio da continuidade para todo o ensino secundário (segundo grau), permitindo o acesso à universidade pelo exame vestibular. (FONSECA, 2009, p.161).

O instrumento de seleção ao acesso a universidades, “o vestibular”, também sofreu alterações no período compreendido entre 1970 e 1980, deixando de ser unificado, saindo das mãos do Governo Central e sendo repassado diretamente como tarefa a ser definida pela própria universidade.

O resultado disso é que entidades e empresas ofereceram serviço especializado na área, trazendo avanços nesse instrumento como: debate sobre matérias que realmente deveriam ser cobradas, grau de complexidade das provas em consonância com ensino médio e o estabelecimento de parâmetros para provas de habilidades específicas (VIANNA, 1986).

Podemos concluir, então, que a Reforma Universitária de 1968 caracterizou-se, principalmente, pela expansão de vagas e instituições na esfera privada. Isso refletiu rebatimentos diretamente no acesso à universidade pública, pois a malha de oferta pública não conseguiu se expandir e continuou elitizada.

Mesmo que a referida reforma tenha instaurado a pesquisa aliada ao ensino nas universidades públicas, podemos afirmar que houve uma dualidade no ensino superior, pois uma pequena parte da população recebia um acesso especializado integrando ensino e pesquisa em universidades públicas e a grande parte do acesso que acontecia era por meio da oferta privada, na qual o saber era pragmático, voltado somente ao ensino.

A saída para barrar o grande contingente de indivíduos desejosos do ensino superior foi o recrudescimento dos mecanismos de entrada nas universidades federais – o vestibular – que, por meio do discurso da meritocracia, elitizou mais ainda o acesso. Outra saída encontrada pelo Governo para a massa de indivíduos advindos do ensino médio foi a retomada da educação profissionalizante – saída utilizada desde 1940 para as necessidades mais prementes do mercado de trabalho.

Segundo Vieira (2008), a Reforma Universitária de 1968 teve um significado internacional: não apenas beneficiou a expansão do setor privado, mas também garantiu a inserção do setor no modelo de reestruturação do capital internacional (baseado no

toyotismo¹⁷). O reflexo foi a formulação de um novo tipo de instituição educacional, as corporações internacionais, fruto das instituições privadas que começaram, na década de 1980, a se fundir.

A pouca ação estatal na regulação do setor, combinado com a ideia da mão invisível¹⁸, permitiu que o setor educacional tivesse um crescente padrão de mercado, que foi reafirmado pelas ações dos mandatos dos próximos presidentes, como Fernando Collor de Melo (1990-1992), Itamar Franco (1992-1995) e Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002).

Vemos assim que a questão da oferta e acesso, passou por uma série de alterações pontuadas neste tópico: (i) expansão principalmente do setor privado por instituições do tipo faculdades isoladas; (ii) dificuldade de crescimento do setor público em universidades federais; (iii) confronto da formação superior focada somente no modelo napoleônico com a formação de ensino atrelada à pesquisa; início da ação do capital no setor educacional; (iv) pouca regulação do setor de educação superior.

Todas essas discussões não têm relação somente com a questão da oferta e acesso, mas também possuem relação direta com o objeto de estudo desta dissertação, o Reuni e sua proposta de reestruturação e expansão da universidade pública.

1.2 Constituição de 1988 e a Reforma do Estado brasileiro

A Constituição de 1988 trouxe o ideal de participação e descentralização de competências (pelo modelo de colaboração). No que pese ao ensino superior, vemos a forte normatização da autonomia na carta magna, e o modelo de ensino-pesquisa-extensão sendo pontuado como medida e indicador de padrões mínimos de qualidade social.

Internacionalmente, a década de 1980 foi marcada por mudanças no capitalismo, que passou a ter uma circulação do capital cada vez mais rápida. Esse processo foi acompanhado por uma reestruturação na qual o capitalismo passou a aumentar sua atuação fora das

¹⁷O Toyotismo foi criado após a segunda guerra mundial na indústria automobilística Toyota, no Japão. Foi pensado como saída à crise fordista de superprodução de 1930. Como principais estratégias de diferenciação ao fordismo estavam: (i) a formação do trabalhador altamente qualificado; (ii) o conhecimento de todo o processo de produção e não somente de parte deste como no fordismo; (iii) a flexibilização da produção e dos postos de trabalho; (iv) a produção a partir de uma demanda previamente definida, chamada de *Just in Time*; (v) a presença da criatividade e inovação no produto que contrasta com a massificação do fordismo; (vi) a ideia de qualidade total, que supõe um produto mais elaborado e de maior valor agregado (HARVEY, 2010).

¹⁸“Mão invisível” é um termo criado pelo economista Adam Smith no livro *A riqueza das Nações* para explicar mercados no qual vigoram o liberalismo plenamente, que é um modelo econômico que defende a liberdade comercial, a propriedade privada e a não intervenção estatal. A ideia básica desse modelo é que o mercado se autorregula independentemente da existência normativa de regras criadas pelo Estado, pois existiria um equilíbrio natural de oferta e demanda.

fronteiras dos estados nacionais, tornando-se um capitalismo com viés mais financeiro, mais flexível, ligado, principalmente, ao setor de serviços e à busca por inovações (HARVEY,2010). Essa série de mudanças ficou conhecida por diversos nomes: pós-fordismo, reestruturação flexível, toyotismo, entre outros. A presença desse capital internacional fez com que os estados nacionais adotassem um modelo de abertura ao capital internacional, principalmente as economias em desenvolvimento. Contudo, esse processo esbarrava principalmente em marcos regulatórios nacionais que impediam o amplo acesso do capital internacional.

À semelhança de outros estados nacionais da América Latina, o Brasil passou a adotar uma política econômica de abertura ao capital internacional. De certa forma, esse processo, foi acompanhado pela crise fiscal da década de 1980, na qual os países abriram suas economias de forma a deixá-las mais competitivas, tentando conter suas dívidas externas.

Só uma generalização era bastante segura: desde 1970, quase todos os países dessa região haviam mergulhado profundamente em dívida. Em 1990, iam dos três gigantes da dívida internacional (60 bilhões a 110 bilhões de dólares) – Brasil, México e Argentina –, passando pelos outros 28 que deviam mais de 10 bilhões cada, até as arraias-miúdas que deviam 1 ou 2 bilhões. O Banco Mundial (que tinha motivos para saber) contava apenas sete economias, entre as 96 de “baixa” e “média renda” que acompanhava, que tinham dívidas externas substancialmente abaixo de 1 bilhão de dólares – países como Lesoto e Chade –, e mesmo essas eram muitas vezes maiores que vinte anos antes [...] houve um momento de verdadeiro pânico no início da década de 1980, quando, começando com o México, os grandes devedores latino-americanos não mais puderam pagar, e o sistema bancário ocidental esteve à beira do colapso. (HOBSBAWN, 1995, p. 412).

Como expresso na fala do autor, o Brasil estava entre os grandes três maiores devedores do Banco Mundial. A abertura se apresentava como medida econômica para diminuição do gasto, proposta pelo próprio Banco Mundial como saída. E foi nas presidências de Fernando Collor de Melo (1990-1992) e Itamar Franco (1992-1995) que começaram as ações estatais nesse sentido. Entretanto, só foi internalizado de modo mais significativo a partir do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), em seu primeiro mandato (1995-1998), por meio da reforma administrativa.

A reforma gerencialista nasceu na Grã-Bretanha e tinha por princípio aplicar reformas na administração pública trazendo a lógica da empresa para a educação: a ideia de qualidade, o foco no cliente, o apreço pelos ideais de eficiência, efetividade e eficácia, a busca pela inovação e flexibilização do contrato de trabalho são suas principais características.

No Brasil, a consolidação da reforma foi estabelecida pela criação do Ministério de Administração Federal e Reforma de Estado (Mare) que existiu de 1995 a 1998. Nessa época, o órgão ficou a cargo do ministro Bresser Pereira, que teve uma grande produção escrita sobre o tema da reforma administrativa.

A reforma administrativa tinha como principais características uma maior separação acerca das atividades de execução e formulação de políticas, modelo de unidades descentralizadas e desconcentradas, separação de atividades exclusivas do Estado e atividades públicas (serviços à sociedade), modelo de mercados regulados pelo poder estatal, controle de resultados por meio de indicadores ou atividade contábil, reformulação flexibilizada aos contratos de trabalho e a formulação de uma alta burocracia (BRESSER-PEREIRA, 1998b).

O modelo de gestão de Bresser-Pereira (1998a) reparte as funções do Estado nos setores: (i) núcleo estratégico – representado por leis e as políticas públicas, são os altos cargos do Governo; (ii) atividades exclusivas do Estado – a atividade de legislar e tributar, também ligado à lógica dos poderes de polícia e órgãos de atividades de regulamentação; (iii) atividades não-exclusivas – são aqueles que são subsidiados pelo Estado, mas não têm fins no Estado, são de âmbito público, como a educação e saúde; (iv) produção de bens e serviços para o mercado – são empresas mistas ou que atuam em setores estratégicos.

Para o autor, a educação superior entraria nos serviços não-exclusivos, devem ser regulados ou subsidiados e entendidos como fora do poder estatal: “são públicos, mas não estatais, não devemos confundi-los” (BRESSER-PEREIRA, 1998a, p.261).

O caráter dado à educação foi de organizações sociais, dando a ideia de tratar-se de entidades que celebrariam um contrato de gestão com o poder executivo e contariam com uma autorização para participar do orçamento público (BRESSER-PEREIRA, 1998a). Não seria uma privatização e sim uma publicização – atividade não-lucrativa de bens e serviços –, pois, essas entidades teriam autonomia administrativa e financeira.

Ao que parece, esse modelo busca a diminuição dos gastos com a educação para desobrigar o Estado de sua oferta, redefinindo seus papeis e funções, à semelhança das recomendações do Banco Mundial contidas no documento *La enseñanza superior: la lecciones derivadas de la experiencia* (1996), que tem, em trecho significativo, apresentado a seguir:

Al considerar las estrategias y opciones para mejorar los resultados de los sistemas de educación postsecundaria, el estudio se centra en cuatro orientaciones principales para la reforma: el fomento de más tipos de instituciones públicas y privadas; el suministro de incentivos para que las

instituciones públicas diversifiquen sus fuentes de financiamiento; la redefinición de la función del Estado, prestando atención especial a la autonomía y responsabilidad institucional, y la adopción de políticas que hagan hincapié en la calidad y la equidad.¹⁹ (BANCO MUNDIAL. 1996, p. 08).

Na proposta de governo de Fernando Henrique Cardoso, em seu primeiro mandato (1995-1998), intitulada “Mãos à obra, Brasil”, já se desenhava esse novo modelo de papel estatal no qual as universidades federais deveriam assumir sua responsabilidade financeira e estabelecer parcerias para realizar sua gestão.

Esse redesenho do papel estatal acerca da responsabilidade financeira e as mudanças desenhadas pela reforma administrativa pretendiam instaurar um caráter mais competitivo não somente para o ensino universitário, mas para o país como um todo em seu setor de serviços (saúde, educação, entre outros), pois, presumia-se que, por meio dessas mudanças ocorresse a vinda de capitais internacionais para circular e promover a realização desses serviços ao país (CARDOSO, F., 2008).

Nesse sentido, a LDB de 1996 (Lei nº 9.394, de 1996), avançou normativamente na questão do credenciamento, regulação, avaliação e autonomia, principalmente financeira (art.55^o), no setor da educação superior. O resultado desse processo foi a maior proliferação de instituições privadas ligadas à oferta da educação superior.

Essa ampliação da abertura deu-se principalmente na possibilidade de maior diversificação de tipos de instituições capazes de ofertar a educação superior, o que permitiu avanço nesse setor segundo o tipo de instituição, ao mesmo tempo em que cristalizava a ideia de comercialização desse serviço:

Foi intensificada a heterogeneidade do sistema brasileiro de educação superior. Nasceram instituições, tanto públicas como privadas, que ofereciam ensino presencial, semipresencial e a distância, todas com formato previsto na legislação, como por exemplo, criação de cursos sequenciais por campo de saber, além dos tecnológicos. Outras IES apresentavam propostas curriculares diversificadas para um mesmo curso, como no caso das habilitações. Dessa forma, se por um lado essa diversificação trazia uma variedade de opções para os estudantes, por outro ajudava a comprometer a qualidade do ensino, além de contribuir para a maior mercantilização do sistema. (SOUSA, 2013a, p. 35).

¹⁹ Ao considerar as estratégias e opções para melhorar os resultados dos sistemas de educação pós-secundário, o estudo se centra em quatro orientações principais para a mudança: o fornecimento de incentivos para que as instituições públicas diversifiquem suas fontes de financiamento; a redefinição do papel do Estado, dando atenção especial a autonomia e responsabilidade institucional, a adoção de políticas que priorizem a qualidade e equidade. (BANCO MUNDIAL, 1996, p.08, tradução nossa)

Houve também a diversificação de formas de execução das atividades ligadas à educação superior. Um exemplo desse processo foi a abertura ocorrida na década de 1990 da universidade às parcerias público-privadas com fins de permitir que a instituição se tornasse independente financeiramente. Foram as fundações de apoio o maior exemplo dessas parcerias. Elas surgiram no governo Itamar Franco (1992-1995) como forma de dar apoio às universidades na gerência de seus recursos próprios.

A instituição estudada (UnB) foi um grande exemplo, pois chegou a abrigar, à época, seis fundações de apoio. Nesse período, sua ação era tão intensa que se compararmos a captação de recursos próprios da UnB, isto é, aqueles que não derivam diretamente do governo Federal, os valores entre os anos de 1998 a 1999 foram na média entre 35% a 40% do valor recebido no mesmo período de recursos do tesouro nacional (OLIVEIRA; DOURADO; MENDONÇA, 2006).

Apesar de todo esse incremento monetário, a retirada do governo federal no que se refere a um amplo apoio na expansão da oferta do serviço prestado à sociedade também foi sentida pela UnB nesse período. Não há ações voltadas a universidades federais no que se refere a questão da expansão do acesso.

No caso específico da UnB vemos que a expansão da oferta de serviço ocorrida na década de 1990 por meio de cursos noturnos ocorreu devido ao esforço conjunto da instituição em promover essa expansão, e não motivada por ações federais como o Programa Reuni, objeto de estudo desta dissertação.

Pode-se concluir com isso que, após o segundo mandato de Fernando Henrique (1999-2002), houve mudanças de ações estatais voltadas ao financiamento das universidades federais no sentido de diminuir esse processo com recursos estatais e incentivar que ocorresse uma descentralização econômica nas universidades federais.

Autores como Oliveira (2009), Medeiros (2012), Lima (2007) entendem que o governo Lula foi a continuidade das políticas de FHC com a readequação de políticas para atender a agenda neoliberal internacional. Para estes, na verdade, o modelo de políticas sociais focalizadas a segmentos mais carentes sinaliza o movimento do Estado em gerir pontualmente os problemas sociais, por meio de instrumentos como a descentralização, autonomia e gestão compartilhada. Para tanto, o Estado faz o uso do controle por meio de avaliações e ações de cunho mais regulatórias.

É certo que houve uma redefinição do papel do Estado Nacional na década de 1990, com a descentralização de muitas ações, o que não quer dizer que o Estado se manteve ausente. Ele continua sendo ferramenta básica e indispensável para formulação de políticas

educacionais e, exatamente na regulação e formulação de políticas, mostra que não é passível diante da ação do capital internacional.

A noção tradicional de Estado empalidece nas condições político-econômicas do período tecnológico: comando da economia mundial à escala mundial; política internacional fundamentada em interesses econômicos a curto e a longo prazos; desconhecimento das verdadeiras riquezas nacionais pela maior parte dos países; papel das minorias no interior de cada nação; insatisfação crescente das populações, principalmente das populações pobres, provocada contraditoriamente pelas condições do sistema atual. Tudo isso contribui ao mesmo tempo para retirar do Estado uma parcela importante de suas funções e de sua força, **mas também fazem dele um instrumento indispensável.** (SANTOS, 2002, p.222, grifo nosso).

A seguir, apresentaremos o governo Luiz Inácio – Lula – da Silva, em seus dois mandatos (2003-2006 e 2007-2010), que tomou medidas diferenciadas para a educação superior no que se refere à promoção de ações ligadas à expansão da oferta e do acesso, tanto para o setor público como o privado. Em especial, destaca-se o Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (Reuni), criado pelo Decreto nº 6.096, de 2007, (BRASIL, 2007b) que visava atender essa necessidade de expansão e acesso da oferta da educação superior no âmbito público em universidades federais, realizado entre 2008 e 2012.

CAPÍTULO 2 – CENÁRIOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ações governamentais no período de 2003 a 2015

O objetivo deste capítulo é discutir o período histórico do Governo de Luiz Inácio – Lula – da Silva (governo Lula) e a sua posição assumida com a educação superior no Brasil. É realizada uma retrospectiva sobre as políticas desenvolvidas por esse governo, dando especial atenção ao Programa Reuni, objeto eleito para estudo, em especial problemática ligada ao foco deste trabalho: a expansão de vagas com redução das taxas de evasão e a ampliação da ocupação de vagas.

2.1 Política de educação superior no governo Luiz Inácio – Lula – da Silva

A proposta do Governo Lula, antes mesmo de sua nomeação à presidência era baseada na mudança de aspectos estruturais do país como economia, emprego, moradia e educação – de um modo mais amplo, podemos sinalizar as políticas sociais. Isso trazia a seu discurso o apoio de lideranças populares e parte dos intelectuais brasileiros que defendiam alterações e até mesmo do empresariado, que desejava maior estabilidade da moeda ou alterações tributárias, então defendidas pelo governo do Partido dos Trabalhadores (PT) como proposta de governo em documentos como “Carta ao povo Brasileiro” de 2002.

K. Lima (2007) reforça essa ideia indicando que a chegada do PT ao governo ocorreu pelo enfraquecimento de seu radicalismo e militância e que esse enfraquecimento foi motivado por dois fatores: pelo neoliberalismo, que conseguiu diminuir os direitos sociais; e pela desestruturação do ideal socialista, pela queda dos modelos que existiam anteriormente no cenário mundial. Assim, esse aspecto moderado da política agradou tanto o empresariado como as camadas populares do Brasil.

Essas propostas tiveram na educação uma ampla divulgação de alterações, consolidada em um documento próprio de proposta de governo, chamado “Uma escola do tamanho do Brasil” (PT, 2002). Como eixos que permeavam todos os níveis da educação, do básico até a educação superior, estavam a ideia de “democratização do acesso e garantia da permanência; qualidade social da educação; implantação do regime de colaboração e democratização da gestão” que beneficiaria as camadas mais populares do país. Foi por meio desse conjunto de propostas de cunho progressista e democratizantes que o governo Lula estabeleceu alianças e apoio de diversos setores populares para se consolidar na presidência do governo brasileiro.

Em especial, em seus dois mandatos (2003-2006 e 2007-2010), ocorreram alterações que beneficiaram a educação superior em contrapeso ao modelo adotado na década de 1990 de redução.

Apesar das proposições de diferenciação de ações por parte do Estado, isso não significou um rompimento com o modelo de gestão gerencial. A exemplo, apresenta K. Lima (2011) um conjunto de leis que foram realizadas durante o governo Lula em sintonia com o modelo de autonomia financeira:

Decreto n.5.205/2004 que regulamenta as parcerias entre as universidades federais e as fundações de direito privado, viabilizando a captação de recursos privados para financiar atividades acadêmicas; [...] Lei de Inovação Tecnológica n. 10.973/2004, que trata do estabelecimento de parcerias entre universidades públicas e empresas; [...] Projeto de Lei 7.200/2006, que trata da Reforma da Educação Superior e se encontra no Congresso Nacional; [...] “pacote da autonomia”, lançado em 2010 e composto pela Medida Provisória 495/2010 e pelos Decretos n.7.232, 7.233 e 7.234/2010. Esse “pacote” amplia a ação das fundações de direito privado nas universidades federais; retira das universidades a definição dos projetos acadêmicos a serem financiados, transferindo a prerrogativa para as fundações de direito privado. (LIMA K., 2011, p.90).

Fica clara a existência de uma continuidade de ações no governo Lula com as ações propostas por Fernando Henrique Cardoso acerca da gestão gerencial, contudo, existe diferenças sutis. As continuidades na educação superior estariam por exemplo na adoção de expansão favorecendo tanto o âmbito público como o privado, mas as diferenças estariam em políticas pensadas ao atendimento de camadas sociais mais vulneráveis como os pardos, negros e estudantes de nível médio que comprovassem baixa renda. Esse movimento foi nomeado por Carvalho (2011) de política complexa. Para a autora, política complexa é quando o governo realiza tanto políticas públicas focalizadas a determinados grupos sociais como políticas públicas mais amplas, isto é, direcionada a diferentes grupos concomitantemente. E no governo Lula houve ambas as políticas – amplas e focalizadas – enquanto que no período FHC, houve predominantemente políticas focalizadas.

Essa dinâmica das políticas públicas sociais – ora de caráter amplo, ora focalizada – permitiu mais trânsito das minorias dentro dos segmentos na qual se formulam políticas. Esse poder de alcance de segmentos sociais adotado pelo governo alinhou-se ao modelo de combate à exclusão social histórica, permitindo uma maior democratização, descentralização e, ao mesmo tempo, privatização dos serviços voltados à educação.

Uma das mudanças adotadas pelo governo Lula foi a ampliação da regulação estatal das políticas públicas ligadas à educação, em especial para a educação superior, o que contrastou com o governo de Fernando Henrique Cardoso, que fomentou ações voltadas prioritariamente para a educação básica pública.

O governo Lula instituiu uma série de ações na educação que se assemelha muito ao modelo de desenvolvimentismo econômico²⁰, sem romper com a lógica gerencial da década de 1990.

Não significa que se acredite na possibilidade de voltar às políticas dos anos 1950, 1960 e 1970. Por certo, novas estratégias alternativas às neoliberais têm que ser adaptadas ao novo contexto: as economias encontram-se abertas ao comércio de bens e serviços e as políticas macroeconômicas voltadas ao crescimento estão limitadas pela existência de mercados financeiros “selvagens” e pela influência desestabilizadora de fluxos de capitais voláteis e, em muitos países. Por grandes dívidas domésticas e externas. Também, os Estados nacionais dispõem de recursos relativamente mais limitados do que no passado para enfrentar as agendas de desenvolvimento. (BIELSCHOWSKY, 2010, p.187).

A realização de diversas ações de cunho desenvolvimentista para a educação foi instituída principalmente pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), por meio do Decreto nº 6.094, de 2007, e seus planos de metas (BRASIL, 2007a). O fato de o PDE pretender articular uma série de metas que estruturariam a educação deu a ele um caráter desenvolvimentista expresso nas próprias palavras do então presidente Luiz Inácio – Lula – da Silva:

A imprensa tem chamado o PDE de “PAC da Educação”. Não é uma comparação, de todo, inadequada. Na verdade, os dois são complementares. Eu já disse uma vez: para diminuir a desigualdade entre as pessoas, a alavanca básica é a educação; e para diminuir a desigualdade entre as regiões, a alavanca básica são os grandes programas de desenvolvimento, que ampliam a infraestrutura produtiva e social. Desta forma, PAC e PDE são anéis de uma mesma corrente em favor da construção de um novo Brasil. Um Brasil que é feito de obras e ação, mas também de sonho e utopia. (BRASIL, 2007e, p.7).

²⁰ Entendemos como “desenvolvimentismo” o conjunto de ações no plano econômico realizadas nos anos de 1950 objetivando o crescimento da nação por meio da ação estatal. Ele tem como características: (i) o processo de expansão da industrialização; (ii) o intervencionismo estatal para fomento do crescimento do país; e (iii) um exacerbado nacionalismo (FONSECA, 2004). Essas ações governamentais, apesar de se destacarem na década de 1950, foram comuns à história brasileira e deram-se por meio de políticas como o Plano de Metas (1950), os polos de desenvolvimento (1960) e as superintendências regionais (1970).

É importante situar que o PDE foi instaurado a partir do governo Lula em seu primeiro mandato (2003-2006), mas parte de suas ideias já estava em curso no Brasil em outra política governamental de cunho próximo do PDE, que era o Plano Nacional de Educação (PNE) proposto em 1998 durante o último governo do presidente FHC e aprovado em 2001 como a Lei nº 10.171, de 2001 (BRASIL, 2001).

O objetivo do PNE (2001) era elaborar um plano integrado de objetivos e diretrizes para todos os tipos de educação no país (básica, especial, superior, entre outros). Entretanto, parece que, devido ao fato de a elaboração dos projetos competir a governos diferentes, houve maior atenção no governo presidencial de Luiz Inácio – Lula – da Silva dada ao PDE (2007), ficando o PNE (2001) esquecido como política pública.

Para Saviani (2007), o choque ocorrido entre os programas se trata do objetivo diferenciado de ambos no que se refere a ideia de “plano” de governo para tratar a educação. Enquanto o PNE trata de instaurar um modelo de pensar e agir na educação, o PDE trata da execução de ações.

Em suma, a singularidade do PDE, isto é, aquilo que o distingue de outras peças também ligadas ao termo “plano”, pode ser aferida em dois sentidos, um negativo e outro positivo. Em sentido negativo, constata-se que, na verdade, o PDE não se configura como um Plano de Educação propriamente dito. É, antes, um programa de ação. Assim sendo, o nome “plano” evoca, aí, mais alguma coisa como o “Plano de Metas” de Juscelino Kubitschek do que a ideia dos planos educacionais como instrumentos de introdução da racionalidade na ação educativa, entendida esta como um processo global que articula a multiplicidade dos seus aspectos constitutivos num todo orgânico. Em sentido positivo, a singularidade do PDE se manifesta naquilo que ele traz de novo e que, portanto, não fazia parte do PNE e também não se encontrava nos planos anteriores. Trata-se da preocupação em atacar o problema qualitativo da educação básica brasileira. (SAVIANI, 2007, p. 1.241).

O imenso “guarda-chuva” de ações do PDE previa para a educação superior cinco ações básicas nomeadas de: (i) Fies-ProUni, que visava facilitar o acesso por meio do crédito educativo, beneficiando os estudantes e ao mesmo tempo garantindo a isenção de tributos às instituições privadas que aderissem ao Programa Universidade para Todos (ProUni); (ii) Pós-doutorado, ação que buscava reter no país pessoal qualificado evitando a “fuga de cérebros”; (iii) “Professor equivalente”, que se referia à criação de postos de trabalho de docência nas universidades federais; (iv) Educação Superior, criação da meta de duplicar o número de vagas nas universidades federais; (v) Programa Incluir, que objetivava ampliar o acesso de

pessoas com deficiência a todos espaços e atividades das instituições federais de educação superior (SAVIANI, 2007).

Foram diversas as ações efetivadas no governo Lula em atendimento direto à educação superior. As mais expressivas ligadas à educação superior são:

- aumento da oferta de vagas por meio de dois programas: o primeiro é o “Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais” (Reuni), que aumentava vagas na educação superior pública por meio de financiamento e acréscimo de pessoal técnico e docente de 2008 a 2012. O segundo é o ProUni, que expandiu a oferta de vagas na esfera privada por meio de bolsas de estudo subsidiadas pelo governo de modo total ou parcial;
- diversificação de mecanismos de seleção e acesso ao terceiro grau, sendo três delas bastante significativas: a primeira foi em 2009, por meio reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que garantiu uma aderência por grande parte das Ifes e também instituições privadas para entrada de alunos; a segunda é o Sistema de Seleção Unificado (Sisu), que atua como um vestibular unificado dando maior possibilidade a alunos garantirem acesso a universidades públicas em todo o Brasil; em terceiro lugar a política de reserva de vagas raciais, que garante uma maior democratização do acesso;
- diversificação da oferta de vagas na modalidade a distância pelo Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), no qual universidades federais oferecem cursos de graduação por meio de polos, possibilitando descentralização geográfica de oferta do ensino;
- Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior (Sinaes), que permite a integração entre avaliação e regulação, permitindo atender a avaliação da instituição como um todo – interna e externa. Por meio de dez dimensões, o Sinaes articula “organização didática-pedagógica, corpo-docente e infraestrutura [...] o Projeto de Desenvolvimento Institucional e o Projeto Pedagógico do Curso, inserção social e correspondência com as Diretrizes Curriculares Nacionais” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 211);
- valorização e renovação do ensino profissional no Brasil por meio da criação de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifet), que ajudaram na oferta e diversificação da educação superior, por meio de cursos de habilitação Tecnólogo. Algumas dessas instituições de ensino técnico ofertam cursos de graduação e de pós-graduação;
- criação do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) pelo Decreto nº 7.234, de 2010. Seu objetivo era dar apoio à permanência de estudantes de baixa renda dentro de Ifes. Esse plano é mais um exemplo de ações diversificadas elaboradas durante o governo

Luiz Inácio – Lula – da Silva em seu segundo mandato (2007-2010) que atendia o segmento educacional focalizando ações a determinados grupos sociais.

Além das reformas ligadas às políticas públicas, outro avanço significativo foi a promoção de uma política de pessoal que permeou o segundo mandato de Lula, no qual se teve uma contratação significativa de pessoal – técnico e docentes – para as universidades federais com o objetivo de se consolidar o Reuni. Esse modelo diferenciou-se do período FHC no qual se expandiram modalidades de trabalho mais informais como a terceirização para atendimento das necessidades de pessoal nas Ifes. Todas essas ações, apesar de serem diferenciadas, mostram a tentativa de realização de ações articuladas.

Mas há também críticas sobre determinadas ações dessa política de educação superior fomentada durante o governo Lula. Martins (2013) e Trópia (2008) entendem que a política de ampliação de matrículas e acesso contida no Programa ProUni se utilizava de um tom democrático voltado ao atendimento do capital, pois priorizava muito mais uma diluição da fronteira entre o privado e público, no qual o governo subsidiava uma expansão de vagas que beneficiava principalmente o empresariado.

Gregório (2011) também tece crítica ao modelo de ações durante o governo Lula pois entende que esse governo buscou atender principalmente ao empresariado. Assim, exemplifica que o uso das parcerias público-privado na educação, que na década de 1990 ocorriam tendo capital privado apoiando o setor público, no governo Lula ocorreram no sentido inverso, o governo apoiando ao empresariado – o maior exemplo seria a renúncia fiscal que ocorreu no programa ProUni.

Outros programas como a UAB também sinalizam esse processo:

A modalidade de ensino à distância ainda colabora e muito para o crescimento de um novo nicho de mercado para os grandes empresários internacionais da educação, que vislumbram um novo e enorme mercado para seus pacotes educacionais que, além de lhes reservarem lucrativas oportunidades de negócios, ainda chegam ao Brasil nos padrões escolhidos pela burguesia internacional. Além disso, os alunos (con)formados pela UAB não entram em contato, em momento algum, com o ambiente universitário, com a pesquisa e a extensão, o que é fator importante em uma formação humana crítica e dotada de instrumentos capazes de fazer com que os alunos tenham uma visão de mundo libertária.(GREGÓRIO, 2011, p.43).

Esse modelo de favorecimento do empresariado em conjunto com as ações estatais está sendo continuado no governo subsequente ao do Lula, pois, o PT garante a manutenção de sua permanência no núcleo base de decisões do Estado com a entrada de Dilma Vana Rousseff, após o fim do segundo mandato de Lula. O efeito é a continuidade de um projeto de

educação superior que se pauta em uma agenda desenvolvimentista, na qual a educação possui importância como ferramenta na realização desse projeto de nação.

Entretanto, no governo de Dilma Vana Rousseff, em seu primeiro mandato (2011-2014) as ações e os programas criados seguiram uma lógica diferenciada: enquanto no governo Lula as ações tiveram um teor de estruturação de mudanças na educação superior tanto nos limites do público e do privado, favorecendo um modelo que beneficiava mais a dimensão da expansão do acesso à educação superior, no governo Dilma Vana Rousseff, houve, no primeiro mandato, ações de incentivo à pesquisa nas universidades públicas pelo Programa Ciência sem Fronteira (CsF). O CsF pretende efetivar uma formação diferenciada a pesquisadores brasileiros por meio do envio de estudantes para universidades conveniadas no estrangeiro, para receberem uma formação voltada para as áreas de ciência e tecnologia.

Entre as críticas do CsF, podemos destacar duas, a primeira é o seu modelo de utilização da educação superior pública como instrumento de desenvolvimento, o que rebate diretamente na retomada da teoria do capital humano de Schultz; e a segunda seria a existência de uma preferência de incentivo somente às áreas de engenharia, tecnologia, ciências exatas e da terra, ciências da saúde e tecnologia da informação (SANTOS JÚNIOR, 2012).

Desde o começo do segundo mandato do governo Dilma (iniciado em 2015), não somente a educação superior, mas a educação como um todo vem sofrendo, anunciado pelo governo, cortes orçamentários devido à realização de ajustes fiscais. Entretanto, devido à pouca temporalidade desses fatos, não é possível afirmar que haverá uma retração dessas políticas de expansão e acesso da educação superior. De qualquer forma, a hipótese não pode ser descartada, pois já existe redução nos investimentos em algumas iniciativas, como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e o recente pronunciamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), de possível corte no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).

Representantes das instituições de ensino superior receberam um comunicado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), responsável pelo programa, na última sexta-feira, alertando sobre o impacto do corte de R\$ 9,4 bilhões no orçamento do Ministério da Educação (MEC). De acordo com o documento, coube à agência uma redução de R\$ 785 milhões, o que pode impactar diretamente mais de 14 programas, especialmente o Pibid, que é o mais expressivo deles. Somente em 2014, a iniciativa pagou ao menos R\$ 44,5 milhões em bolsas. (FERNANDES, 2015).

Apesar dessas alterações e futuros cenários, isso não muda o fato de que o quadro de diferentes políticas na educação superior durante os dois mandatos de Lula (2003-2006 e 2007-2010) e o primeiro mandato de Dilma (2011-2014) tinham em comum uma bandeira, utilizada como proposta eleitoral, de aumento tanto da oferta como do acesso, atuando em diferentes frentes e programas, tanto na via pública como na esfera privada. O Programa Reuni é uma dessas diferentes ações, que ocorreu na via pública com o objetivo de tratar da expansão de vagas na graduação.

2.2 O desafio da expansão e reestruturação universitária pública: advento do Programa Reuni

A origem do Reuni advém do Decreto nº 43.635, de 2003, que instituiu um grupo de trabalho interministerial que visava propor ações para a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Ifes, tendo como foco emergencial as universidades federais e uma reforma mais profunda na educação superior (BRASIL, 2003).

Entre as ações que esse grupo de trabalho definiu, estavam como principais metas: (i) o desenvolvimento da autonomia financeira das universidades; (ii) o aumento da contratação de professores e técnicos administrativos; (iii) a incorporação de doutores aposentados; (iv) a expansão de vagas principalmente nas licenciaturas de física, matemática, biologia e química; (v) o fomento de interiorização e regionalização de instituições federais.

Como conclusão desse grupo de trabalho, fato importante foi a preocupação de aumentar o percentual de docentes, que, segundo o estudo, a cada ano apresentava taxas decrescentes. Essa orientação explica, entre as metas, a presença de contratação de doutores aposentados:

[...] as aposentadorias precoces de professores no auge do seu potencial, esvaziam-se as universidades públicas em benefício das particulares, para onde os professores se transferem em troca de um salário complementar. De fato, com essas aposentadorias, o sistema público vem financiando o sistema particular. (BRASIL, 2003).

O estudo também definia a expansão do acesso à educação superior no patamar de 40% da população de jovens de 18 a 24 anos. Para tanto, seria necessário aumentar a relação de professor-aluno de 18 alunos para cada professor – essa consideração seria fundamental para o Reuni, que propunha essa relação como meta do programa em 2008.

Tabela 03 – Previsão do crescimento da relação aluno/docente na educação superior - Brasil (2003-2007)

2003	2004	2005	2006	2007
11,9	12,5	14,5	16	18

Fonte: Brasil (2003).

Quanto ao percentual escolhido para expansão do acesso, o valor de 40% se aproxima do valor pactuado pelo antigo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) de 30%, instituído no governo FHC, e também do novo PNE, de 33%, estipulado na Lei nº 13.005, de 2014 (BRASIL, 2014), instituída no primeiro mandato de Dilma Vana Rousseff (2011-2014).

Se considerarmos a teoria de Trow (2006), esse valor não é casual, e sim, objetiva criar parâmetros de ações para a expansão da educação superior, garantindo que o acesso saia de acesso elitizado para um acesso de massa. Isso porque a classificação de Trow (2006) preconiza como acesso elitizado quando de 0 a 15% da população tem acesso à educação superior, de acesso de massa quando o percentual populacional acima de 15% até 50% tem acesso à educação superior, e de acesso universal quando acima de 50% da população tem acesso à educação superior.

Entretanto, é preciso considerar que sua teoria foi feita para países ricos de regime democrático e que as margens definidas para cortes – os valores de 15% e 50 % – não possuem clareza de escolha e motivo de separação entre uma classificação e outra. Para exemplificar essa questão, podemos pensar em um país que tem 53% da população com educação superior, segundo a teoria de Trow (2006) o país tem acesso universalizado, mas se pensarmos quantitativamente existem 47% da população sem formação nesse nível educacional, o que parece destoar com a nomenclatura de universal.

No caso da expansão da educação superior Brasileira, estaríamos no acesso elitizado, pois ainda não chegamos a passar o valor de 16%, e, por isso, não chegamos ao acesso de massa. Mesmo assim, para os autores Gomes e Moraes (2012), o Brasil já alcançou a faixa de educação de massa segundo a Teoria de Trow (2006). Isso porque ele avançou significativamente nos últimos anos em instrumentos mais democráticos de acesso à educação superior.

Dessa forma, percebe-se na análise de Gomes e Moraes (2012) que existe a adição do tema de democratização do acesso e a da qualidade da oferta da educação. Para exemplificar, considerando o exemplo dado anteriormente do país de acesso universalizado que possui 53% de sua população com educação superior, se pensarmos nos termos da discussão posta por Gomes e Moraes (2012) deveríamos questionar se, dentre esses 53%, estariam segmentos

sociais que historicamente são excluídos na história do país, ou ainda, pensarmos se estes 53% possuem uma formação de qualidade.

Apesar dessas considerações, cabe ressaltar que é fundamental o questionamento da qualidade e da democratização do acesso imposta por Gomes e Moraes (2012). No entanto, no caso brasileiro, há de se entender que o acesso que se encontra massificado pelo avanço do trato de questões de democratização deve ser visto com ressalvas, pois não há indícios suficientes para sustentar essas afirmativas.

A relevância da qualidade nessa discussão deriva de a pesquisa do grupo interministerial tratar-se da expansão do acesso vinculada à ideia de contratação de professores, de aumento da população com educação superior com qualidade.

Essas discussões permearam todo o governo Lula em diferentes programas, decretos, debates e seminários ligados à educação. Elas resultaram em um conjunto de ações que objetivavam trazer um projeto maior de Reforma Universitária. Essa reforma foi proposta pelo Anteprojeto de Lei nº 7.200, de 2006.

Apesar de iniciada sua tramitação em 2006, o anteprojeto não foi, contudo, concluído, encontrando-se parado desde outubro de 2015 na Câmara dos Deputados, segundo a ficha de tramitação disponível para consulta pública no *site* da Câmara dos Deputados (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2015). O último expediente sobre o processo consta datado de 2011 e informa tão somente o término do prazo estipulado para apresentação de parecer por parte da Comissão Especial constituída.

Ainda conforme a mesma fonte, de 2006 a 2011 foram apresentadas, ao todo, 368 emendas ao anteprojeto de lei. Esse extenso debate acerca do projeto levou Nogueira (2008) a concluir que restou pouco do projeto original – o projeto foi reformulado três vezes depois da proposta apresentada pelo governo Lula. Contudo, a autora conclui que, de certa forma, o projeto foi quase concretizado, pois o governo fatiou as principais ações e as implantou de forma separada por programas como o ProUni, Reuni, entre outros.

Já Carvalho (2011) entende que essa implementação fatiada pode ter outras causas como a exemplo a alta rotatividade do cargo de dirigente na pasta da educação. Argumenta a autora que, enquanto no governo FHC, em seus dois mandatos, somente o Ministro Paulo Renato de Souza desempenhou esse cargo, na gestão Lula “durante o período de 2003 a 2008, o ministério ficou nas mãos de três pessoas: Cristovam Buarque, Tarso Genro e Fernando Haddad, que permaneceu no cargo até o final do segundo mandato presidencial” (CARVALHO, 2011, p.183).

O Programa Reuni, objeto de estudo dessa dissertação, era uma das diversas ações que contemplavam o Anteprojeto de Lei nº 7.200, de 2006. Entretanto, se o Reuni abarcava um exemplo de ações voltadas para a expansão de vagas no âmbito público, o projeto de reforma era bem mais amplo, atendendo também os segmentos que defendiam a expansão da educação superior privada. De qualquer forma, na criação desse anteprojeto de lei, no que consta às ações voltadas estritamente para o setor público, existe tanta semelhança ao Reuni que “não seria despropositado afirmar que a reforma da educação superior brasileira, no que se refere às Ifes, muito mais que no Projeto de Lei encaminhado pelo governo ao Congresso Nacional, encontra abrigo neste programa” (NOGUEIRA, 2008, p. 72).

Entidades como a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (Andes), que possui grande visibilidade no debate acerca da educação superior, manifestaram seu descontentamento com o modelo de implementação utilizado para o Programa Reuni, que, segundo eles fere a autonomia universitária e precariza o trabalho docente, além de ser um risco sobre a manutenção da qualidade desse nível de ensino.

Em movimento contrário vai a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), que participou dos debates acerca do Reuni, defendendo o projeto na qualidade de política de governo que beneficiaria a educação superior no Brasil.

Brito (2013) e Araujo (2011), ao estudarem o Reuni, obtiveram informações de que essa associação da Andifes com o Reuni data de 2003, quando começou a haver um canal de comunicação mais efetivo entre os reitores e o governo federal para pensar programas políticos diretamente voltados para as universidades federais. O Reuni seria o resultado desses debates da Andifes com o MEC, como forma de incrementar as universidades federais e, ao mesmo tempo, atingir os índices de expansão de matrículas na educação superior previstos em documentos oficiais, como o antigo PNE, Lei nº 10.171, de 2001 (BRASIL, 2001).

Tabela 04 – Percentual de aumento de vagas no Programa Reuni por instituição e região

Universidade	Aumento de vagas	Região
UFAC	52%	Norte
UFAM	36%	Norte
UFPA	26%	Norte
UFRA	73%	Norte
UFRR	38%	Norte
UFT	76%	Norte
Unifap	28%	Norte
UNIR	65%	Norte
UFAL	44%	Nordeste
UFBA	86%	Nordeste

Universidade	Aumento de vagas	Região
UFC	37%	Nordeste
UFCG	170%	Nordeste
Ufersa	253%	Nordeste
UFMA	54%	Nordeste
UFPB	96%	Nordeste
UFPE	27%	Nordeste
UFPI	100%	Nordeste
UFRB	277%	Nordeste
UFRN	65%	Nordeste
UFRPE	68%	Nordeste
UFS	68%	Nordeste
Univasf	55%	Nordeste
UFG	73%	Centro-Oeste
UFGD	89%	Centro-Oeste
UFMS	35%	Centro-Oeste
UFMT	67%	Centro-Oeste
UnB	86%	Centro-Oeste
UFES	68%	Sudeste
UFF	63%	Sudeste
UFJF	52%	Sudeste
Ufla	155%	Sudeste
UFMG	43%	Sudeste
UFOP	143%	Sudeste
UFRJ	25%	Sudeste
UFRRJ	43%	Sudeste
UFSCar	87%	Sudeste
UFSJ	223%	Sudeste
UFTM	313%	Sudeste
UFU	92%	Sudeste
UFV	79%	Sudeste
UFVJM	169%	Sudeste
Unifal	194%	Sudeste
Unifei	169%	Sudeste
Unifesp	324%	Sudeste
Unirio	75%	Sudeste
FURG	85%	Sul
UFCSPA	167%	Sul
UFPel	106%	Sul
UFPR	40%	Sul
UFRGS	18%	Sul
UFSC	54%	Sul
UFSM	59%	Sul
UTFPR	601%	Sul

Fonte: Gregório (2011), com adaptações.

A média estatística dos resultados na Tabela 04, por região, nos indica melhor a pactuação do crescimento de vagas. A região que mais se destacou no crescimento de vagas por Ifes foi a região Sul, com uma aumento médio de 141%; em segundo, o Sudeste, com um crescimento de 128%; seguido do Nordeste, com um crescimento de 100%; e logo após o

Centro-Oeste, cujas vagas cresceram em 70%; e, por último, a região Norte, que teve um crescimento de 49% em vagas oferecidas.

A primeira ação de expansão das universidades federais foi o movimento de interiorização, que se realizou em grande parte pela criação de *campus* com o objetivo de descentralizar a oferta de educação superior pública, a partir de 2003. O Reuni seria, portanto, a segunda parte desse processo no qual o governo procurou expandir a criação de cursos de graduação preferencialmente no noturno. Sendo criado oficialmente em 2007 com duração prevista até 2012, o programa foi apresentado oficialmente com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

A terceira fase desse processo foi a expansão, com ênfase nas interfaces internacionais, prevendo a criação de universidades federais em regiões territoriais estratégicas para fins de cooperação internacional sob liderança brasileira. Dessa ação resulta a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), em 2010, em Foz do Iguaçu (PR), Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), em 2009, em Santarém (PA), e Universidade Luso-Afro-Brasileira (Unilab), em 2008, em Redenção (CE), além da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), em 2009, em Chapecó (SC).

Dentro da visão articulada da série de ações realizadas durante o governo Lula voltadas para a educação superior, vemos que o advento do Reuni foi estabelecido e permitido pelas ações do Programa Expandir Fase 1. O objetivo desse programa foi promover a interiorização de instituições de educação superior públicas no Brasil. Segundo o PDE, o objetivo desse programa inicial foi a criação inicial de “dez novas universidades públicas federais e 48 novos campi universitários” (BRASIL, 2007d, p. 27).

Segundo Faria (2006), o Programa Expandir agiu de três formas: (i) criou novas universidades; (ii) transformou faculdades de educação superior em universidades; (iii) compartimentou universidades em mais de uma unidade. Para isso foram destinados investimentos da ordem de R\$ 592 milhões de 2006 a 2007 pelo MEC, que beneficiou, ao total, 68 municípios brasileiros, em especial em áreas de difícil acesso, longe dos tradicionais centros de educação existentes no país (SOUSA JÚNIOR, 2011).

É compreensível que o Programa Expandir foi fundamental para a realização do Reuni. Se pensarmos cronologicamente, as universidades brasileiras tiveram disponíveis poucos recursos de investimentos e custeio durante toda a década de 1990. Assim, seria impossível uma expansão de matrículas sem antes fomentar a revitalização da estrutura física das universidades existentes e a criação de novas instituições públicas para atender à expansão continuada da demanda pela educação superior.

Tabela 05 – Orçamento das universidades federais para o pagamento de despesas correntes, investimento e gastos com pessoal em bilhões – Brasil (1995-2010)

Ano	Despesas correntes (R\$ bilhões)			Investimento (R\$ bilhões)			Pessoal (R\$ bilhões)	
	Recurso Próprio	Recurso Tesouro	total	Recurso Próprio	Recurso Tesouro	total	total	% PIB
1995	1	1,6	2,6	351	209,1	560,1	13,8	0,65
1996	1	1,6	2,6	60,7	265,1	325,8	11,9	0,54
1997	0,9	1,6	2,5	106	146,3	252,3	11,9	0,52
1998	0,9	1,6	2,5	97,8	10,7	108,5	11,8	0,51
1999	0,4	1,5	1,9	89,2	28,6	117,8	13	0,55
2000	0,4	1,5	1,9	75,8	105,8	181,6	13	0,53
2001	0,4	1,5	1,9	88,3	61,8	150,1	12,2	0,48
2002	0,4	1,3	1,7	54	50,9	104,9	13,4	0,5
2003	0,4	1,2	1,6	76,4	66,1	142,5	12,7	0,47
2004	0,5	1,5	2	66,4	131,7	198,1	14,2	0,5
2005	0,5	1,6	2,1	81,2	213	294,2	13,3	0,45
2006	0,6	2,1	2,3	100	297,2	397,2	16,4	0,52
2007	0,6	2,1	2,7	120,3	640,1	760,4	16,9	0,5
2008	0,6	2,3	2,9	156,7	607,8	764,5	18,2	0,5
2009	0,7	2,8	3,5	130	1604	1734	20,5	0,55
2010	0,8	3,7	4,5	141,3	1673,2	1814,5	23	0,56

Fonte: Amaral (2013).

Segundo Amaral (2013), é perceptível o aumento do orçamento das universidades federais, quando comparado os governos FHC e Lula: principalmente nas despesas correntes (material de consumo, serviços de terceiros, água, luz, telefone, professores substitutos, reparos prediais, etc.) e em investimentos (para aquisição de equipamentos, mobiliários, material bibliográfico, construção de obras físicas e infraestrutura) conforme a Tabela 05

O gasto com pessoal atende outra lógica, segundo Amaral (2013), pois, apesar de haver crescido a destinação do montante, o crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) também cresceu proporcionalmente, o que ocasionou pouca alteração percentual.

Além disso, houve um reordenamento normativo de questões ligadas à estrutura multicampi das universidades, com vistas a trazer regulação para essa expansão que ocorreu principalmente nesse formato de estrutura (BRASIL, 2007d).

2.3 A expansão de matrículas nas universidades federais: Programa Reuni

Em 24 de abril de 2007, foi publicado o Decreto nº 6.096, de 2007 (BRASIL, 2007b), no qual o Governo Federal instituiu o Reuni como programa de apoio às universidades federais

com fins de reestruturação e expansão. O decreto tinha como diretriz global aumentar a taxa de conclusão de discentes, com objetivo de diminuir a retenção de alunos perto da diplomação, além de estabelecer uma relação aluno-professor (RAP) de 18 alunos para cada professor. Além disso definia seis áreas de atuação para que o projeto pretendesse atuar:

§ 1º O Programa tem como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano. [...] Art. 2º O Programa terá as seguintes diretrizes: I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior; III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade; IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltada à profissionalização precoce e especializada; V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica. (BRASIL, 2007b).

É possível perceber que o Reuni, à semelhança de orientações internacionais para a educação, atende a uma perspectiva mais liberal de acesso, flexibilizada e gerenciada: *flexibilizada* na medida em que propõe reestruturação acadêmica, facilitando a circulação de créditos e de estudantes; *gerenciada* devido à busca da eficiência da máquina pública; e *perspectiva liberal de acesso*, pois indica a diversificação das modalidades de educação, buscando uma maior oferta da educação.

Todas essas características se assemelham à própria lógica de educação, na perspectiva do Banco Mundial, de que a educação seria um serviço prestado à sociedade. Essa perspectiva da educação como serviço traduz sinais de um caráter mercadológico expresso pelo *termo de adesão* da instituição: o recurso financeiro só é liberado por meio de um termo de ações, sinalizando o contrato de gestão que vincula a obrigação de elevar o acesso. O Reuni traz a lógica de expansão de vagas por meio da ideia do modelo gerencial para as instituições públicas. A eficiência é o indicador dos repasses de recursos (CHAVES; MENDES, 2009).

Está claro que o Reuni, diferentemente do Expandir Fase 1 tinha por foco o aumento das matrículas no Brasil. Segundo o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o objetivo do Reuni pretendia “melhorar os indicadores das instituições federais de educação superior, projetando alcançar um milhão de matrículas de graduação” (BRASIL, 2007d, p.27).

Entretanto, vemos que a expansão de matrículas foi territorialmente estipulada, pois ao definir novos *campi* no interior e, em seguida, fomentar matrículas neles, fica claro que o objetivo seria a expansão principalmente nos interiores, ainda que essa prerrogativa não estivesse definida no Decreto nº 6.096, de 2007, que instituiu o Reuni. Ribeiro e Leda (2015) expressam numericamente esse percentual, comparando o total de matrículas em regiões interioranas com suas capitais:

No que diz respeito ao quantitativo de matrículas, a marca da interiorização também é evidente [...] se identifica no período de 2002 a 2013 um aumento percentual do número de alunos matriculados no interior de 98%, bem superior ao percentual do montante de alunos matriculados na capital que foi de 63%.(RIBEIRO; LEDA, 2015, p. 243).

As metas pontuadas pelo governo federal eram voltadas para o aumento de matrículas, diminuição de efeitos negativos, como evasão e retenção, além da diversificação de modelos acadêmicos mais flexíveis. Esta última foi muito criticada por ser entendida como fomentadora do fenômeno de ilhas de conhecimento.

São dois os grandes campos que o Reuni pretendia contemplar: a expansão e a reestruturação. Por isso, é necessário descrever os dois, em especial a expansão, que tem ligação direta com o objeto de estudo deste trabalho. A expansão de matrículas no período do Reuni registrou um crescimento de 65,52% no período de 2007 a 2011, fazendo a quantidade de vagas saltar de 139.875 para 231.530 conforme gráfico a seguir.

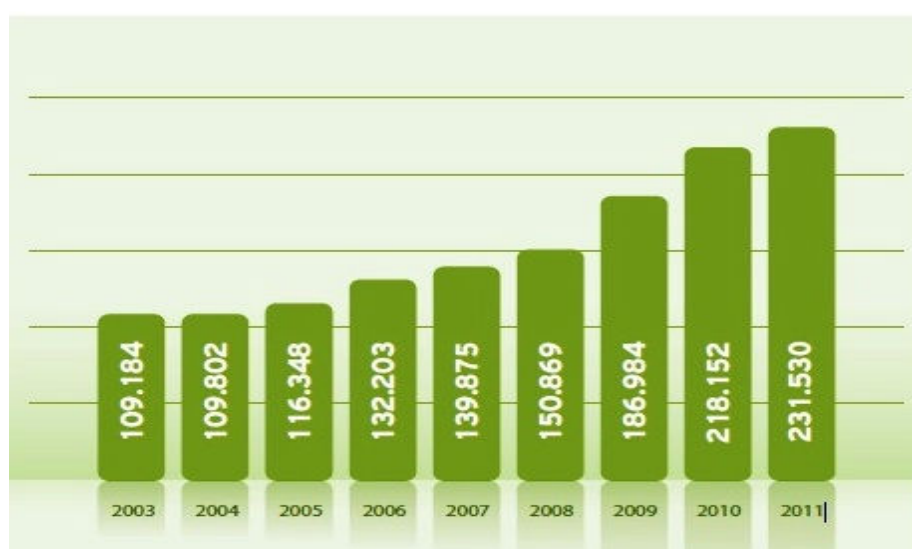


Gráfico 02 – Vagas ofertadas na graduação presencial em universidades federais – Brasil (2003-2011)
Fonte: Brasil (2012).

O total de universidades teve um aumento de 14 universidades na rede federal no governo Lula em seus dois mandatos (2003-2006 e 2007-2010) e quatro no primeiro mandato do governo Dilma Vana Rousseff (2011-2014). O acréscimo de *campi* somente dessas 14 universidades somavam, em 2012, o total de 62 novos *campi*, isso sem contabilizar aqueles instaurados de universidades cuja data de criação é anterior ao governo Lula.

É perceptível que, apesar de o Reuni ter uma dimensão muito mais voltada para a expansão de matrículas do que a expansão física das Ifes propriamente dita, o projeto de expansão teve continuidade durante o Reuni. Por isso vemos que houve a continuidade das universidades e *campi* inicialmente previsto no Programa Expandir Fase 1.

A distribuição atual desses *campi* revela que eles são distribuídos majoritariamente na região Sul (29 novos *campi*); seguido da região Nordeste (13 novos *campi*); logo após a região Sudeste (12 novos *campi*); a região Norte (7 novos *campi*); e por último a região Centro-Oeste (1 novo *campus*), como pode ser observado no próximo quadro apresentado:

Quadro 01– Evolução do número de *campus* universitários segundo instituição e região – Brasil (2004-2012)

Região	Universidade	<i>Campus</i>
Sul	UFCSPA	1
Sul	UTFPR	12
Sul	UNIpampa	10
Sul	UFFS	5
Sul	Unila	1
Sudeste	UFTM	1
Sudeste	UNIFAL	3
Sudeste	UFABC	3
Sudeste	UFVJM	5
Nordeste	Unilab	2
Nordeste	UFRB	5
Nordeste	Ufersa	6
Norte	Ufopa	7
Centro-Oeste	UFGD	1

Fonte: Brasil(2012), elaboração própria.

Entre os anos de 1920 até o ano de 2002, foram criadas, ao todo, 45 universidades federais e, por meio da política de expansão começada pelo governo Lula, desde 2003, foram acrescentadas 14 novas universidades. Podemos concluir que a expansão nesses oito anos de governo atingiu um crescimento de 30% da rede.

A segunda parte do Reuni visou tratar da reestruturação e compreendeu um projeto de readequação do modelo de oferta acadêmica pelas universidades federais, propondo alterações que visassem à maior eficiência para a máquina pública. Essa reestruturação se daria por meio

da ideia de bacharelados interdisciplinares (BI), que, em resumo, sugerem ciclos de ensino para se evitar o gasto público com a evasão e troca de cursos por discentes.

Após um ano de execução, foi realizado um diagnóstico de implementação do programa. Entre as informações mais importantes, estava o fato de todas as universidades federais terem aderido ao Programa Federal, o que sinalizou um aumento de 9,7% nos cursos existentes (BRASIL, 2009).

A ideia dos bacharelados interdisciplinares foi uma constante no governo Lula, como se observa na Portaria SESu/MEC nº 383, de 2010, que instituiu um grupo de trabalho para formulação de uma diretriz básica nacional sobre BI. O resultado foi o documento *Referenciais orientadores para os bacharelados interdisciplinares e similares*, homologado pelo Conselho Nacional de Educação pelo Parecer nº 266/2011 (BRASIL, 2011).

Além disso, a Universidade Federal da Bahia (UFBA) começou a adotar a ideia de educação superior em ciclos básicos proposta pelo professor Naomar de Almeida Filho sob o nome de “Universidade Nova”. Esse fato deu uma visibilidade maior à ideia de ciclos como concepção acadêmica da educação superior.

O estudo de Gregório (2011) confirma a implementação de mudanças de reestruturação em ciclos em algumas instituições: Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e a Universidade Federal do Tocantins (UFT), tendo esta última implantado o modelo de ciclo tanto na graduação como na pós-graduação.

É inegável que, apesar de a instauração de ciclos comuns não ser um critério de exigência no Reuni, houve uma vinculação do Reuni com a ideia de implantação dos ciclos comuns. Isso pode ser constatado pelo crescente número de universidades federais que aderiram aos BI concomitantemente à expansão de vagas. Essa expansão, segundo Camargo e Lazarte (2012), foi, até 2010, de 14 universidades federais: UFABC, UFRB, UFBA, UFRN, Ufersa, UFSC, UFVJM, Unifal, UFJF, Ufopa, UFSJ, UNIpampa, UFRJ, UNIFESP, que simbolizavam “aproximadamente 9.000 vagas nas universidades públicas federais, que correspondem em torno de 4% do total de vagas ofertadas nas universidades federais naquele ano” (CAMARGO; LAZARTE, 2012, p.205).

Entretanto, os bacharelados interdisciplinares não foram aceitos em todo o território nacional, como, por exemplo, a UnB. A instituição escolhida para objeto de estudo desta dissertação pactuou um acordo com o MEC de adesão baseado nos BI, mas, depois de uma maior discussão interna, decidiu realizar a expansão sem alterar a estrutura acadêmica vigente, o que refletiu na expansão de vagas da graduação por meio de cursos novos e

aumento de vagas em cursos existentes anteriormente. Os cursos selecionados para a pesquisa se enquadram nos dois tipos, dois já existiam na UnB e expandiram suas vagas (Agronomia e Medicina Veterinária), e um foi criado pelo Reuni (Gestão de Agronegócios).

De forma semelhante aos bacharelados interdisciplinares, muitas instituições decidiram optar pela ideia de um ciclo básico, mas de formação licenciada, isto é, as licenciaturas interdisciplinares (LI). Estas forneceriam uma formação básica e diplomariam os discentes em licenciaturas em grandes áreas de concentração, por exemplo, Ciências Humanas e Ciências Exatas, tendo o diplomado a possibilidade de atuar dentro das diferentes ciências que comporiam a diplomação indicada. Seguem-se as universidades federais que estão desenvolvendo projetos de LI:

Cursos de LI em desenvolvimento no país: • Universidade Federal do Maranhão • Universidade Federal de Roraima • Universidade Federal do Mato Grosso • Universidade Federal dos Vales de Jequitinhonha e Mucuri • Universidade Federal de Juiz de Fora • Universidade Federal do ABC (em projeto) • Universidade Federal do Oeste do Pará • Unilab (em projeto) • Universidade Federal da Bahia • Universidade Federal do Pampa • Universidade Federal do Paraná • Universidade Federal da Integração Latino-americana • Universidade Federal da Fronteira Sul. (PINTO; PINTO, 2014, p. 08).

O artigo de Zago, Sousa e Lopes (2013) caminha nessa direção e narra a implantação de um ciclo básico para as licenciaturas e bacharelados em Serviço Social na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), que, entretanto, foi abandonado devido ao fato de a coletividade dos professores entenderem que os resultados estavam aquém do esperado no projeto inicial.

Ribeiro e Leda (2015), descrevem também a implementação de LI na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), que foi o modo de expansão escolhido em *campi* de regiões interioranas. Em suas considerações, afirmam que, embora haja a necessidade de expansão de vagas universitárias na região, existe a demanda não somente para a habilitação de licenciaturas, mas também para as demais formações.

Todos esses diversos conflitos ocorrem, em parte, porque as universidades federais do Brasil, apesar de serem uma parcela da oferta da educação superior – que busca atender ao ensino vinculado a pesquisa e extensão, conforme sinalizado na CF de 1988 – são um grupo extremamente heterogêneo no que se refere a valores e história institucional. Isso demonstra que, nem sempre, um modelo de política consegue atender a toda essa heterogeneidade de modo eficaz.

É preciso notar ainda que os BI e os LI não foram os únicos modelos utilizados como alternativas de reestruturação acadêmica. Gregório (2011) indica outras saídas praticadas pelas Ifes em aplicar essa reestruturação, como, por exemplo, o uso da educação a distância em determinadas disciplinas ou a mudança de habilitação – como ocorreu com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que transformou parte dos cursos de bacharelado em licenciatura.

Os BI e LI eram uma saída para efetivação da expansão pactuada entre as universidades federais e o MEC, mas o fator fundamental para as propostas de participação seria o número de matrículas projetadas – o total de vagas aumentadas que a instituição se comprometia a realizar. Como forma de auxílio à elaboração do termo de adesão – proposta da instituição para o Reuni –, o MEC elaborou um documento contendo as diretrizes do programa: *Reuni: Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Diretrizes Gerais* (Brasil, 2007c).

Quadro 02 – Previsão orçamentária do Programa Reuni para as universidades federais – Brasil (2008-2012)

Previsão de acréscimo orçamentário a partir do Decreto nº6.097/2007 (valores em milhares de reais)					
Ano	2008	2009	2010	2011	2012
INVESTIMENTO	305.843	567.671	593.231	603.232	–
CUSTEIO/ PESSOAL	174.157	564.247	975.707	1.445.707	1.970.205
TOTAL	480.000	1.131.918	1.568.938	2.048.939	1.970.205

Fonte: Brasil (2007c).

O repasse orçamentário do programa foi elaborado em nível nacional para atender a duas modalidades, investimento e custeio-pessoal²¹, no período de 2008 até 2012 para todas as universidades federais no país. Caso alguma instituição não quisesse submeter uma proposta, o repasse seria realocado para as demais instituições, mas caso submetesse o projeto posteriormente, não haveria perda dos repasses, o que indica que o modelo de participação era vinculado com a adesão da instituição.

²¹Entendemos o conceito de *investimento* como aquilo que é aplicado objetivando um retorno ao longo do tempo, como por exemplo, o dinheiro aplicado na construção de um bloco de sala que, apesar de ser gasto em um ano, no outro não se renova devido à durabilidade do objeto construído. Já o conceito aplicado para *custeio* é o gasto corrente – em geral, todo mês – que é usual e natural várias vezes ao ano, como a compra de materiais de escritório (papel, canetas, entre outros) e o gasto com o salário do pessoal da instituição.

Pode-se perceber que o Reuni surge dentro de um quadro maior de ações ligadas à expansão da educação superior, tanto no âmbito público como privado, durante o governo de Luiz Inácio – Lula – da Silva em seus dois mandatos (2003-2006 e 2007-2010). Nessa ideia de expansão, o Reuni tinha como eixo a ideia de expansão de matrículas nas universidades federais, que foi realizado por meio da estipulação de aumento de recursos destinado conforme montante de vagas a serem expandidas.

Houve um esforço de que os bacharelados interdisciplinares fossem o exemplo de alteração acadêmica a ser instaurado para efetivar de maneira promissora a expansão de vagas da graduação. Contudo, nem todas as instituições seguiram esse modelo ou aderiram a ele de modo parcial. No caso da UnB, essa discussão é essencial, pois, inicialmente, a instituição aderiu à ideia e, por falta de acordo da comunidade acadêmica, acabou por abandoná-lo, propondo a expansão de vagas sem alteração da estrutura acadêmica baseada na expansão de vagas dos cursos tradicionais da universidade e a criação de novos cursos.

No Capítulo 3, aprofundaremos a discussão da expansão de vagas, tendo por base a UnB diante da diretriz primeira do Decreto do Reuni que trata da expansão de matrículas, considerando a redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno (BRASIL, 2007b).

CAPÍTULO 3 – O PROGRAMA REUNI NA UnB: Expansão de vagas e ações para diminuição da evasão e das vagas ociosas

O objetivo deste capítulo é indicar os aspectos teóricos e o contexto – tanto nacional como institucional – da redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno, do Programa Reuni no âmbito da UnB.

Será também apresentado um quadro histórico da criação da instituição estudada, de forma que sejam compreendidos seu contexto de criação e sua importância no Distrito Federal e na oferta da educação superior.

3.1 Expansão pré-Reuni da UnB: política de governo e política institucional

Atualmente, a UnB funciona na estrutura multicampi, tendo quatro unidades: Darcy Ribeiro, situado no Plano Piloto; Faculdade de Planaltina (FUP); Faculdade do Gama (FGA) e Faculdade da Ceilândia (FCE). Seu projeto de expansão data de 1998, quando o reitor Lauro Morhy propôs a expansão em um encontro com deputados distritais do Distrito Federal (UnB, 2005).

A ideia da expansão era atender à Região Integrada de Desenvolvimento Econômico (Ride²²). Como meio de planejamento dessa expansão, foi feito um estudo que dividia o DF em áreas de influência dentro da Ride, isto é, dividia as regiões administrativas (RA)²³ do Distrito Federal em segmentos que tivessem uma certa homogeneidade em atividades econômicas e sociais. Dentro dessas áreas homogêneas, escolher-se-ia a RA de maior crescimento populacional para se estabelecer um *campus* ligado à UnB (UnB, 2006a).

A divisão criou quatro áreas de influência: a primeira seria a sede, o *campus* Darcy Ribeiro, situado no Plano Piloto; a segunda seria Planaltina (FUP); a terceira, Ceilândia (FCE); e a quarta, Gama (FGA).

²² A Ride foi um termo criado para tratar a conurbação territorial existente entre o DF e os municípios dos estados de Goiás e Minas Gerais que fazem fronteira com o DF. É baseado no critério econômico que acaba atuando como atratividade de pessoas diariamente para a geração de bens e serviços. Ao todo, são três municípios do estado de Minas Gerais, 19 municípios do Goiás mais algumas regiões administrativas do Distrito Federal.

²³ O Distrito Federal, diferentemente dos outros estados brasileiros, não é dividido internamente em municípios, e, sim, em regiões administrativas (RA). O termo RA é o mais correto administrativamente, mas também é recorrente o uso informal da expressão cidades satélites.

Ao investigar a criação do *campus* localizado em Planaltina, Melo (2009), assumiu que foram consideradas, além dos fatores de expansão populacional, as questões políticas e econômicas e a população de egressos do nível médio que Planaltina possuía.

É certo que os debates iniciados em 1998 entre a UnB e a Câmara Legislativa do DF tiveram avanço somente em 2002, quando foi destinada a verba de 2.500.000,00 (dois milhões e quinhentos mil reais) para a construção do prédio sediado em Planaltina (UnB, 2005); e, ainda, quando foi aprovada a Lei Complementar nº 649, de 2002, que liberou a área para a construção do *campus* Ceilândia (UnB, 2006a).

No documento de 2006, a UnB explicita seu Plano de Expansão no *campus* FUP, que objetivava abrigar os cursos de Agronomia, Administração com ênfase em Gestão do Agronegócio, Enfermagem e Pedagogia.

Entretanto, houve várias alterações nesse objetivo inicial: (i) o curso de Agronomia não aceitou sua mudança de local da unidade Darcy para a FUP; (ii) foi definido que a FUP, devido à sua proximidade às áreas rurais do DF, poderia ser criada em atendimento a essa vocação regional de economia rural; (iii) de modo semelhante, o planejamento dos outros *campi* seguiu essa ideia de núcleos comuns de áreas do saber, o que retirou o curso de Enfermagem e Pedagogia da FUP. Assim, a FUP começou suas atividades inicialmente com dois cursos: Gestão do Agronegócio e Licenciatura em Ciências Naturais. Com a chegada do Reuni em 2008, foram pactuados mais dois cursos para o *campus*: Gestão Ambiental e Licenciatura em Educação no Campo.

Cabe destacar que o curso de Licenciatura em Ciências Naturais, devido ao debate existente à época sobre os BI e LI (existente no Brasil, conforme relatado no Capítulo 2), foi pensado de uma maneira muito próxima à licenciatura interdisciplinar. A semelhança se dá pelo fato de que a formação de licenciatura em Ciências Naturais traria ao profissional uma maior abertura e trânsito nas áreas que compõe o curso, que incluem Biologia, Física e Química.

De forma semelhante, houve um debate da área de atuação desse profissional, que estaria dentro do ensino fundamental ou médio ou ainda de ambas. No caso da UnB, atualmente o discente na habilitação pode atuar em ambas as etapas.

A discussão sobre a criação do referido curso é tratada na ata da 400ª reunião do Cepe, ocorrida em 27 de janeiro de 2006. Segundo o documento, o curso foi aprovado, com cinco abstenções entre os 35 conselheiros com direito a voto presentes no dia. Estava presente, ainda, o grupo de professores que havia elaborado o PPP do curso.

Entre os pontos de debate durante a aprovação do curso no dia destacaram-se: (i) a questão da atuação do profissional; (ii) a possibilidade de crescimento do mesmo a nível de pós-graduação; e (iii) a preocupação de que o projeto estivesse de acordo com as normas de criação da cursos de graduação na temática e modelo pretendido.

Aberta a discussão, o Conselheiro José Vieira falou das carências de profissionais na área de Ciências Naturais, das restrições que o Professor formado nessa área terá, e, por fim, questionou se o projeto fora trabalhado com a atual Lei de Diretrizes Básicas. O Conselheiro Jurandir de Souza explicou que o projeto não restringia a licenciatura curta, na medida em que, se for expandido o curso, a tendência era também evoluir o Programa de Pós-Graduação [...]. Finalizando, a Conselheira Leila Chalub cumprimentou os novos Professores pela ousadia dos que privilegiam a pesquisa, entendendo que a proposta tem como objetivo formar profissionais voltados mais para a pesquisa, tratando-se, portanto, de uma ideia inovadora, que merece reconhecimento. Encerrada a discussão, o Presidente submeteu à votação o parecer da relatora. Decisão: Aprovado com cinco abstenções. (UnB, 2006b, p. 03).

Para Melo (2013), ao pesquisar a implantação da FUP, existe uma questão em aberto, pois a criação desse curso foi de pouco debate com as áreas afins existentes na unidade Darcy Ribeiro. Isso a leva a concluir que a FUP teve um processo de expansão diferenciada quando analisadas as três novas unidades existentes atualmente (FUP, FCE e FGA). Para ela, fatos como a pouca clareza na definição dos cursos e a falta de debate entre a sede e a unidade (tanto administrativa como academicamente) trouxeram prejuízos que se refletem na pouca procura pelos cursos oferecidos no *campus*.

Para autora, caminho contrário ocorreu com a unidade FCE e a unidade FGA onde houve uma maior integração e diálogo na concepção do projeto e na escolha dos cursos. O aporte orçamentário também foi diferenciado, para os dois novos *campi*. O investimento chega a ser quase quatro vezes maior:

Quadro 03 – Previsão de recursos orçamentários e humanos para o Plano de Expansão da UnB em seus novos *campus*(2008-2012)

<i>Campus</i>	<i>Recursos para Investimento</i>	<i>Professores</i>	<i>Técnico-administrativos</i>
Planaltina	R\$ 2,5 milhões	100	30
Ceilândia	R\$ 11 milhões	140	60
Gama	R\$ 10,5 milhões	140	60

Fonte: UnB (2008a).

A diferenciação dos cursos por *campus* atende a áreas temáticas. Assim, a FCE abriga cursos da área da saúde, tendo hoje os cursos de Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Gestão em Saúde, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional. Já a FGA foi pensada para as Engenharias, tendo quatro cursos: Automotiva, de Energia, de Software e Eletrônica.

A FGA começou as atividades em 2008 em instalações de um antigo fórum na RA do Gama. Desde o princípio, a unidade já foi designada com a ideia de abrigar quatro cursos temáticos da Engenharia. A unidade iniciou os trabalhos acadêmicos em 2008, e a obra de construção do *campus* foi diversas vezes exposta na mídia pela demora de conclusão. A previsão inicial de entrega era final do ano de 2009, mas ocorreu, de fato, em 2011.

É interessante notar que a FGA foi construída dentro da dinâmica dos BI. E apesar de, como veremos mais a frente, a UnB, em linhas gerais, ter se manifestado contra a ideia dos BI, essa unidade tomou posição contrária sobre o assunto e decidiu que o modelo dos bacharelados interdisciplinares seria o mais apropriado para a identidade institucional nesse *campus*. Essa decisão, conforme Melo (2013), advém das especificidades dos cursos ali oferecidos:

Se os BGA não são interessantes para o campo da saúde ou das ciências humanas, para a área de tecnologia a implantação de cursos nesse modelo curricular seria uma possibilidade interessante em todos os aspectos, afirmou o gestor. Na opinião dele, a decisão de não implantar em outras áreas não deveria implicar a não implantação do BGA nos cursos de Engenharias. (MELO, 2013, p.132).

A FCE possui um conturbado histórico de ocupação territorial. Iniciada em 2008, começou a funcionar na Unidade Jurídica localizada na RA da Ceilândia e depois transferiu suas atividades de ensino para o Centro de Ensino Médio 04 de Ceilândia. A demora na entrega dos prédios trouxe várias manifestações como a ocupação da reitoria na unidade Darcy Ribeiro.

Essas manifestações derivaram dos frequentes adiamentos e demora durante a criação da FCE por parte da construtora contratada pelo Governo do Distrito Federal (GDF) para a obra. O desfecho deu-se em 2011, quando, diante de mais um pedido de prorrogação de prazo por parte da construtora, o GDF resolveu revogar o contrato com a empreiteira. Logo em seguida, a UnB se prontificou a assumir parte da obra – em especial de áreas fundamentais para a continuidade do ensino, pesquisa e manutenção administrativa no *campus*. Em meados de 2014, o *campus* teve conclusão dos três principais prédios.

O Programa Expandir Fase 1 das universidades federais é considerado como uma política pública do Governo Lula que antecedeu a instituição do Reuni como programa de governo. Esse projeto foi caracterizado pela tentativa de aumentar o número de universidades federais, principalmente em áreas interioranas, levando núcleos de ensino e pesquisa como atrativo de tentativa de desenvolvimento territorial. Foi desse programa que saíram recursos do governo federal para auxiliar parte do Plano de Expansão da UnB, que culminou na construção da FGA, FCE e FUP.

Além disso, como ocorreram quase que simultaneamente dois programas federais, Expandir Fase 1 e Reuni, ambos ficaram a cargo de uma única comissão a partir de 2008 – a Comissão Permanente do Reuni (CPReuni) da UnB. Essa Comissão, portanto, planejou a expansão da universidade e tratou dos três projetos de expansão no período de 2008 até 2012: (i) o Plano de Expansão da UnB iniciado em 2006; (ii) o Programa Expandir Fase 1; e (iii) o Programa Reuni de expansão de vagas na graduação. Entendemos, dessa maneira, que houve uma confluência de políticas tanto institucional, como de governo. Por isso, faz-se necessário distingui-las para entender como se deu o processo de expansão da UnB, uma vez que, apesar de esta universidade ter um projeto de expansão universitária anterior às ações do Governo Lula, ela foi beneficiada para a conclusão da expansão devido aos recursos advindos dos programas federais (Reuni e Expandir Fase 1).

Esse tipo de esclarecimento é importante, porque se pode erroneamente compreender a expansão ocorrida nessa instituição como fruto somente da política do governo federal. Na verdade, o resultado final é consequência dos três projetos de expansão: o Projeto de Expansão institucional da UnB, iniciado em 1998; o Programa Expandir Fase 1, em 2006; e o Programa Reuni, em 2008.

De maneira semelhante a outras universidades federais, a UnB elaborou, conforme orientação do MEC, seu plano de ações aderindo ao Programa Reuni. A duração da elaboração do projeto inicial com o debate interno sobre o projeto demorou quase um ano, iniciando-se em 29 de outubro de 2007 e concluindo-se em 04 de junho de 2008, com o documento aprovado na 339ª Reunião do Conselho Universitário (Consuni).

A administração Timothy elaborou um projeto para atender às condições propostas pelo MEC para participação do Reuni. O projeto, contudo, modificava substancialmente o modelo acadêmico vigente, pois eliminava as grades curriculares livres e implantava o modelo de Bacharelado em Grandes Áreas (BGA)²⁴.

²⁴ A ideia de Bacharelado em Grandes Áreas (BGA) é a mesma concepção dos bacharelados interdisciplinares (BI) propostos pelo professor Naomar da Federal da Bahia (UFBA); a diferença é somente no nome.

O projeto desenvolvido pela reitoria Timothy criava quatro grandes áreas de BGA: Ciências da Vida, Ciências Humanas e Sociais, Ciências Exatas e Tecnologias, Letras e Artes. A expansão seria, segundo esse projeto, de 2.400 vagas, sendo 1.200 no diurno e 1.200 no noturno, distribuídas de forma gradual entre 2009 até 2012.

Possivelmente, a aplicação da proposta do Reuni submetida pela UnB na reitoria Timothy visava dar continuidade ao plano de expansão universitária que estava em vigor devido aos acordos elaborados com o GDF. Um fato que corrobora para essa leitura é o modelo curricular aplicado à Faculdade do Gama (FGA), que, como anteriormente mencionado, foi proposta antes da concepção do Reuni. Porém, devido à sua construção física coincidir com o período das negociações do Programa Reuni e a reitoria Timothy, a FGA teve sua formatação acadêmica curricular baseada na concepção dos BGA.

Isso garantiria um modelo único de disciplinas iniciais, e a diminuição dos gastos federais com discentes que evadem nos primeiros semestres. De acordo com essa proposta, somente nos semestres posteriores, os discentes fariam disciplinas específicas de seu curso. Contudo, dentro das unidades acadêmicas, não havia total concordância com essa idéia.

Entre as críticas ao projeto estavam: (i) o projeto proposto pela administração de Timothy, aprovado na 333ª Reunião Consuni, em 19 de outubro de 2007, previa somente 10 dos 27 cursos propostos pelas unidades acadêmicas (baseava-se apenas na criação de cursos novos e não possibilitava aumento de vagas nos cursos existentes); (ii) havia desacordo de dados oficiais acadêmicos; e (iii) a reestruturação física voltava-se somente para ampliação de auditórios e centros de convenções e não de laboratórios (UnB, 2008a).

No debate ocorrido no Cepe, existiam ainda a preocupação com o futuro dos diplomados que se submetessem aos BGA. Ainda que a diplomação garantisse uma formação abrangente (exemplo: Ciências Humanas e Sociais), não se expressava claramente em que campos esses diplomados atuariam ou, ainda, quais os limites dessa diplomação com as necessidades do mercado de trabalho.

A reação da comunidade acadêmica foi forte devido à discordância e à necessidade de maiores debates sobre como deveria se dar essa expansão e reestruturação. Além disso, o período foi de instabilidade institucional, pois a UnB passou a ser alvo de inúmeras investigações acerca da relação do então reitor com a fundação de apoio Finatec, o que redundou no seu afastamento da reitoria. As investigações foram acerca de supostos repasses orçamentários irregulares em contratos com a Finatec.

Durante esse período, a UnB teve que devolver 30 milhões de reais recebidos do MEC, que deveriam ser utilizados para a realização do Programa Reuni e que, no entanto,

foram repassados à Finatec. A decisão veio do Tribunal de Contas da União (TCU). Concomitantemente, a UnB teve esse período marcado por passeatas e reivindicações dos estudantes que chegaram a ocupar a reitoria, pedindo mudanças institucionais diante das investigações à época envolvendo Timothy.

Segundo Camargo e Lazarte (2012), essa ocupação, apesar de motivada pelo escândalo, situa-se em um contexto maior de reivindicações estudantis que, no ano de 2007, ocuparam várias reitorias no Brasil (ao total dez) em protesto ao Reuni. Segundo os autores, para se ter dimensão do movimento, no dia da invasão da UnB, chegaram vários carros de estudantes e ativistas de outras universidades, o que indicou um movimento nacionalmente articulado.

Como saída para a tensão existente dentro da universidade no período, assumiu a administração *pro tempore* a UnB, que teve a duração de abril até novembro de 2008. Para o cargo de reitor *pro tempore*, o Consuni apresentou o ex-professor Roberto Aguiar. A discordância da comunidade acadêmica com o modelo dos BGA fez essa administração procurar o MEC e negociar um prazo diferenciado para a readequação do projeto inicial de forma democrática. Diante da confirmação pelo MEC, internamente na UnB, por meio do Decanato de Ensino de Graduação (DEG), foi iniciado um intenso trabalho referente às modificações do projeto Reuni para a UnB. Comissões foram instituídas com o fim de debater qual seria a melhor proposta e aprová-la no Cepe e Consuni.

Depois da readequação, foi repassado o projeto ao MEC, que contemplava um total de seis dimensões listadas pelo Decreto (BRASIL, 2007b), sem modificar o modelo acadêmico vigente na UnB. Pautava-se em um modelo mais democrático elaborado pela participação da comunidade acadêmica (UnB, 2011a). Esse novo projeto foi aprovado em 2008 na 339ª Reunião do Conselho Universitário (Consuni). Além disso, o engajamento da comunidade acadêmica refletiu na elaboração do projeto político pedagógico institucional (PPPI) em 2011.

Papel central nesse processo foi a criação da Comissão Permanente do Reuni (CPReuni), que, vinculada ao DEG, era responsável em gestar os recursos e demais providências ligadas ao Reuni, servindo como promotora da ligação da comunidade acadêmica com a execução do Programa na UnB.

3.2 Ações institucionais em busca de um projeto de expansão integrador

O PPPI da UnB foi o resultado de uma série de eventos, denominados à época, pela CPReuni, de *Seminários UnB em Reestruturação*, que consistiram em conversas e palestras

sobre áreas consideradas fundamentais: (i) reformulação normativa de instruções e demais documentos internos; (ii) infraestrutura e gestão acadêmica, que consistia em levantar carências e demandas de unidades que atendiam a comunidade institucional, como a Biblioteca Central (BCE), a Secretaria de Assuntos Acadêmicos (SAA), o Decanato de Gestão de Pessoas (DGP) e demais infraestruturas; (iii) educação a distância dentro da universidade, em busca de avanços na gestão acadêmica; (iv) reestruturação pedagógica e tutoria, que buscou tratar de soluções para diminuir evasão e ociosidade e treinamento em orientação pedagógica; (v) extensão universitária, que buscava impulsionar o uso de instrumentos como o Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX); (vi) assistência estudantil, que tratou de moradia e bolsa permanência na UnB; (vii) criação da Coordenação de Integração dos cursos de Licenciatura (CIL).

A CIL é um dos avanços advindos desse modelo construído com o coletivo institucional para atender diretamente às licenciaturas. Buscava desenvolver institucionalmente instrumentos e métodos comuns para auxiliar na formação de professores para atuação na educação básica. Além disso, buscava otimizar currículos e projetos políticos pedagógicos (PPP) dos cursos, tornando-os mais orgânicos. Como a CIL previa ações voltadas para todas as licenciaturas, ela era formada por todos os cursos de formação em licenciatura, não sendo, assim, debatida e pensada somente no âmbito da Faculdade de Educação da UnB, mas de todos os cursos voltados à formação pedagógica e docente.

Apesar de criada a partir de ações que objetivavam promover o Reuni, a CIL remonta a outras ações ligadas à formação docente dentro da UnB e à criação de cursos noturnos na universidade, em 1990, em especial ao Grupo Permanente de Acompanhamento das Licenciaturas (GPAL) e ao Núcleo de Estudos e Avaliação das Licenciaturas (Neal).

Essas comissões foram criadas pelo Decanato de Graduação - DEG em épocas diferentes, mas com funções semelhantes. O primeiro, GPAL, por ocasião da implementação dos cursos de licenciatura noturnos (1993), e o segundo, Neal, em decorrência da nova legislação para os cursos de licenciatura (2002). O GPAL produziu documentos orientadores aos projetos dos cursos de licenciaturas, incluindo: o Projeto Acadêmico Orgânico dos Cursos Noturnos de Licenciatura (1993), a Implementação do Projeto Acadêmico Orgânico dos Cursos Noturnos de Licenciatura: uma nova política de formação de professores (1997) e as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura (1998). O Neal foi constituído logo após a promulgação das Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e nº 02/2002. O DEG criou uma comissão formada por professores de diferentes cursos de licenciatura com o objetivo de analisar as referências legais e os documentos produzidos pelo GPAL, como base para a elaboração de diretrizes internas que orientassem as reformas curriculares dos cursos da UnB. Em 2003, essa comissão elaborou o documento intitulado Diretrizes Curriculares para os

Cursos de Licenciatura da UnB, ainda uma referência para as discussões sobre o tema. (MONTANDON, 2012, p. 31).

Sob a administração do DEG, em 2008, por ocasião do Reuni, retomou-se o debate existente na UnB sobre os trabalhos da GPAL e Neal, instituindo a CIL, que objetivava desenvolver fóruns internos voltados para auxiliar os cursos em como proceder em relação às reformas curriculares. Foram realizados pela CIL, ao todo, quatro fóruns durante o ano de 2009 nas temáticas de formação de professores, marcos legais institucionais de criação das licenciaturas, saberes docentes e formação de professores, e demandas e desafios da profissão docente.

Isso nos permite reafirmar que o Programa Reuni teve uma dimensão, na UnB, voltada especificamente para fortalecer o papel das licenciaturas com o foco na formação docente. Isso, de certa forma, era fundamental ao debate de reformas no saber e ensino universitários que vieram no bojo do histórico da construção do projeto como política pública de reformulação das universidades públicas.

Como discutido na introdução, havia um questionamento da posição do Reuni como política pública, no que se refere à perda da qualidade do ensino (LUGÃO et al, 2010), trazida pela desvinculação da pesquisa e extensão no processo de expansão de matrículas nas universidades federais. Essa discussão mostra-se pertinente, pois tem como contrapartida a ideia de sobrecarga das atividades docentes dentro da instituição em que se expande o total de vagas, sem crescimento proporcional de docentes, regulando uma série de pressupostos acerca do trabalho docente dentro da universidade, principalmente quanto à produtividade (LEDA; MANCEBO, 2009).

Dentro desses seminários institucionais ocorridos na UnB, além do fortalecimento do papel do professor destacava-se a reformulação dos projetos políticos pedagógicos dos cursos da UnB. Essa reformulação era essencial, pois vinculava-se à avaliação do Inep, que distribuiu 40% da nota da avaliação advinda do projeto pedagógico; 35% do quadro técnico e docente, 25% de instalações físicas (WIGHTMAN, 2009).

Assim, tratar PPP conjuntamente de docentes e discentes seria a base para garantir um curso que atendesse não apenas ao mercado de trabalho, mas também que criasse sua identidade em conjunto com a instituição. Essa dimensão política ligada à gestão institucional permeou a realização de PPP para os cursos que estavam se reestruturando ou sendo criados, em atendimento à avaliação externa do Inep, além de se mostrar como uma preocupação de

autoavaliação institucional da UnB na figura das Comissões Próprias de Avaliação (CPA) e na elaboração dos relatórios de Autoavaliação Institucional de 2010 em diante.

O próprio documento que definia diretrizes nacionais para participação do Reuni já levantava essa dimensão do programa, que deveria estar em articulação com a questão da avaliação expressa no Sinaes:

O processo de verificação das informações incorporará a extensa gama de dados coletados por diversos órgãos (Inep, Capes), inserindo-se, ainda, no contexto do sistema de avaliação estabelecido pelo Sinaes. Assim, a integração dos resultados das diferentes dimensões da avaliação (avaliação de cursos de graduação, exame nacional de desempenho dos estudantes e avaliação institucional) deve ser efetuada para que se tenha uma adequada aferição das mudanças ocorridas a partir da adesão ao Reuni. É recomendável, aliás, na perspectiva de um atendimento gradual das metas globais, compatibilizar as etapas de cada projeto ao cronograma dos ciclos avaliativos do Sinaes. (BRASIL, 2007c, p.09).

Madeira-Coelho (2011) narra sua experiência como uma das gestoras desse projeto de reestruturação pedagógica dos cursos da UnB, e, entre suas considerações, está presente a avaliação de que esse processo foi muito mais fácil durante a criação de cursos novos, pois, para cursos mais antigos, a reformulação de PPP sofreu diversos contratempos, como a cultura institucional cristalizada nos cursos e docentes.

A dificuldade imposta pela cultura institucional cristalizada dentro dos cursos surge tanto pela falta de entendimento da importância dessa revitalização do PPP para atendimento à sociedade (o avanço do saber), como também pelo fato de que os cursos mais tradicionais possuem sua atividade regulada muitas vezes por conselhos profissionais, que, de certa forma, pressionam que os PPP a atender às mudanças curriculares dentro das especificações de qualidade sinalizadas por eles.

Outro ponto diferenciado da execução do Reuni na UnB foi a criação de cursos consorciados²⁵ dentro dos Centros de Estudos, como o Centro de Turismo (CET) e o Centro de Desenvolvimento Sustentável (CDS), que até então tinham dentro da UnB uma dimensão voltada mais para pesquisa do que ensino de graduação.

Cabe considerar que a maioria das unidades acadêmicas encaminharam propostas de expansão de vagas da graduação para o Reuni. Entretanto, alguns cursos, como o de Medicina, e a Faculdade da Educação não submeteram projeto de adesão ao programa.

²⁵ Cursos consorciados referem-se àqueles que surgiram pela integração de professores de diferentes unidades acadêmicas. Em geral, o núcleo de saber desses cursos tem por tronco comum ser objeto de estudos de diferentes ciências e saberes; são temas que atravessam variadas áreas.

A previsão orçamentária do Reuni na UnB teve no primeiro projeto (firmado entre o MEC e a reitoria Timothy Mulholland) a previsão de R\$ 263,9 milhões, mas foi reformulado durante a administração *pro tempore*, inclusive com a necessidade de devolução de 30 milhões por determinação do TCU. O novo projeto orçamentário foi de R\$ 217,9 milhões (MELO, 2013).

No final do programa em 2011, a UnB conseguiu acréscimo de recursos provenientes do MEC que seriam destinados a outras universidades federais. Isso se deu porque o recurso tinha prazo para uso. Caso as universidades federais não conseguissem gastá-lo, o recurso era devolvido ao MEC, que o disponibilizava a outras universidades federais que demonstrassem maior eficiência em sua alocação.

Entre os critérios especificados na destinação de verbas, estava o critério de R\$ 5.000,00 por vaga nova aberta (UnB, 2013b):

Estabeleceu-se um teto de R\$ 500.000,00 para os cursos novos e de R\$ 300.000,00 para aumento de vagas. Às unidades prestadoras de serviço, principalmente as que têm alto custo em laboratório, procurou-se contemplar com recursos necessários para equipar os laboratórios de ensino. Houve um olhar para as carências históricas, de cursos criados na UnB, nos últimos anos, sem infraestrutura adequada [...] os cursos que não apresentaram demanda formal serão contemplados com um valor mínimo de 20 mil reais. (UnB, 2009, p.3).

Todo esse recurso foi essencial para a expansão predial ocorrida dentro da UnB, onde várias unidades foram apreciadas com novas estruturas físicas. Entretanto, segundo a ata 339 do Consuni, existiam unidades na UnB que já tinham recursos para edificações aprovados dentro dos recursos próprios da UnB como a Faculdade de Tecnologia (FT) e a Faculdade de Saúde (FS) e, devido a isso, não entrariam na destinação do recurso advindo do Reuni destinado à construção de prédios.

Para a realização da meta do Decreto Reuni de expansão de vagas dos cursos, sobre a qual esta dissertação pretende discorrer de modo especial focando os cursos de graduação da FAV, a expansão de pessoal era outro critério fundamental. No acordo assinado entre a UnB e o MEC, a expansão de pessoal seria escalonada ao longo de todo o Reuni (2008-2012), conforme quadro a seguir:

Quadro 04 – Previsão de contratação de servidores para a UnB pelo Programa Reuni – Brasil (2008-2012)

SERVIDORES	ANO				
	2008	2009	2010	2011	2012
Docentes (dedicação exclusiva)	150	150	150	100	-
Técnicos administrativos – nível médio	60	40	20	30	-
Técnicos administrativos – nível superior	50	100	50	50	-

Fonte: UnB (2008c), com adaptações.

Como a expansão de vagas pelo MEC foi gradual ao longo dos cinco anos do programa, a CPReuni decidiu que a criação de cursos também seria por etapas, visando garantir que o aumento de docentes atendesse à demanda de vagas criadas segundo propostas dos cursos, seja para ampliação de vagas seja para criação de novos cursos.

Cabe ressaltar que, embora a gestão Timothy Mulholland tenha assinado um projeto que foi reformulado posteriormente, a quantidade de professores, técnicos e vagas prescritas para a expansão não foram alteradas, mas somente remanejadas, visando atender aos valores do primeiro projeto, da gestão Timothy Mulholland, baseada nos BGA.

Esse quantitativo de vagas foi implantado pelo projeto final do Reuni atenderia tanto na expansão de vagas na graduação dos cursos tradicionais, dos quais dois são objeto de estudo desta dissertação, como na criação de cursos novos preferencialmente no noturno (dos quais um é estudado nesta pesquisa). A seguir, no Quadro 5, constam os cursos que foram criados, segundo turno, local e período de criação.

Nem todos os cursos propostos inicialmente foram realizados. Como o processo de expansão partiu das unidades acadêmicas e eram analisados pela CPReuni, algumas vezes, as unidades apontavam demandas inviáveis institucionalmente como, por exemplo: grande número de professores, expansão vinculada à aquisição de sede predial, falta de consenso entre unidades para cursos que seriam criados de forma consorciada – entre unidades acadêmicas – e falta da apresentação de PPP para o novo curso. Alguns dos cursos cancelados foram: Estudos Culturais, Ciências Contábeis Atuária, Letras tradução-alemão, Música Popular e Arte computacional. Entretanto, é importante frisar que a UnB cumpriu as vagas combinadas com o MEC para expansão, pois a não oferta desses cursos foi convertida em vagas em outros cursos, de forma a atender o projeto pactuado com o MEC.

Quadro 05– Relação de cursos de graduação presenciais criados na UnB durante o Reuni (2008-2012)

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

Fonte: Brito (2013), com adaptações.

A expansão de vagas na graduação trazida tanto pela UnB, por meio de sua proposta ao Programa Reuni, como pelo governo federal, ao realizar ações para efetivar vagas em universidades federais, foi extremamente importante se considerarmos que, historicamente, essa oferta sempre foi reduzida no Brasil.

Contudo, é importante notar que essa expansão tinha por premissa atender em uma de suas diretrizes a “redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno”, artigo 2º do Decreto (BRASIL, 2007b). Assim, apresentamos a seguir um resumo do contexto das ações realizadas institucionalmente na UnB nos fenômenos que contemplam a diretriz que esta pesquisa propõe: (i) evasão; (ii) vagas ociosas; (iii) aumento das vagas, em especial no período noturno.

A discussão seguinte será fundamental para a análise desses critérios dentro dos cursos de Agronomia, Medicina Veterinária e Gestão de Agronegócios (FAV), em cujo estudo se pauta esta dissertação.

3.3 A gestão institucional da evasão para atendimento ao Decreto Reuni

A evasão pode ser conceituada como um fenômeno no qual o aluno ingressa em um curso superior, porém não consegue chegar à diplomação. Para categoria de análise, as pesquisas sobre as causas da evasão estão ligadas às seguintes variáveis: (i) institucional: ligadas a fatores internos à instituição; (ii) psicológicas e individuais: fatores pessoais, como falta de identificação com o curso etc.; (iii) aspectos sociais e econômicos: ligadas às demais áreas da vida humana, como trabalho, ascensão profissional, família, entre outros.

No setor público, o tema já era discutido como política pública em 1995, quando foi constituída uma comissão pela Secretaria de Educação Superior (SESu) para estudar a evasão, pois havia um crescente debate sobre o tema e suas ligações diretas com o desenvolvimento de avaliações institucionais pelas instituições de educação superior federal. A evasão era assim entendida como parte da avaliação institucional.

Este trabalho estaria inserido no Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub) ao qual já aderira um grande número de universidades públicas e particulares do país, desde 1994. Tal posicionamento conduziu a SESu a propor a criação de uma comissão, composta de representantes indicados pelos dirigentes das IFES e de representantes do MEC, encarregada de estudar em profundidade o tema da evasão. Aceita a proposta, que na realidade refletia o próprio desejo da Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino

Superior – Andifes, e do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação. (BRASIL, 1997b, p.11).

A Comissão Especial de Estudos sobre Evasão foi instituída em 1995, por meio de portaria da SESu com treze membros advindos de instituições de ensino superior. As considerações desse grupo deram origem ao documento *Diplomação, Retenção e Evasão nos cursos de Graduação em instituições de ensino superior públicas* (BRASIL, 1997b).

Entre as conclusões contidas no documento, destaca-se que a evasão se demonstrava como um fenômeno social de grande relatividade, não havendo a formulação de regras ou teorias que pudessem ser extrapoladas de maneira geral para aplicação de políticas públicas. Isso acontece porque a evasão pode possuir diferentes dimensões, conforme a escala do estudo. Provavelmente, a evasão estudada em *nível de graduação* terá causas diferentes da evasão em *nível institucional*, ou mesmo as causas das duas últimas (institucional e graduação) podem ser diferenciadas das causas da evasão no *sistema educacional*.

As informações trazidas pelo estudo mostram que a análise global do sistema ou das instituições não é adequada, pois não permite a formulação de uma política que contemple a diversidade de casos. Na realidade, podem ocorrer efeitos paradoxais de uma política acadêmica global voltada para sustar a evasão. Tais efeitos, em lugar de minimizar problemas reais e generalizados, podem intervir apenas em cursos que apresentam níveis muito baixos de evasão sem, no entanto, contemplar casos extremos, como o de algumas Licenciaturas que continuarão a viver sua rotina de altas taxas de evasão. (BRASIL, 1997b, p. 136, grifo nosso).

Para Ristoff (1999), existe uma certa confusão no termo, pois a diversidade de normas sobre a questão nas diferentes universidades federais do país e a falta de um termo comum aumentam os índices de evasão e impedem um tratamento mais aplicado para o problema pelo poder público. O autor cita, por exemplo, outro aspecto ligado à questão da evasão:

Parcela significativa do que chamamos de evasão, no entanto, não é exclusão, mas mobilidade, não é fuga, mas busca; não é desperdício, mas investimento; não é fracasso – nem do aluno, nem do professor, nem do curso ou da instituição –, mas tentativa de buscar o sucesso ou a felicidade, aproveitando as revelações que o processo natural do crescimento dos indivíduos faz sobre as suas verdadeiras potencialidades. (RISTOFF, 1999, p.125).

Na mesma direção, caminham Villar Aguilés et al.(2012) ao pesquisarem a evasão em duas universidades europeias, uma espanhola e a outra portuguesa. Os autores chegam à

conclusão que grande parte do que é entendido como evasão, na verdade seria mudança de curso pelos discentes, e que essa mudança é ativa principalmente pela atual série de problemas econômicos que vivem esses dois países desde sua adesão à União Europeia.

Outro ponto que perpassa a questão da evasão é a idade e a maturidade dos discentes na escolha de sua graduação. Essa falta de clareza sobre o curso e maturidade na escolha pode refletir diretamente na mobilidade e no abandono. Muitos estudos de caso afirmam que a evasão é mais intensa nos três primeiros semestres, ou nos dois primeiros anos do curso (DÍAZ PERALTA, 2009).

A ação governamental também pode trazer efeitos ao problema da evasão. A exemplo, políticas recentes de acesso à educação superior, como o Sisu, mesmo que objetivem facilitar a expansão de alunos matriculados, acabam gerando o aumento da migração de alunos entre instituições, tanto pública para pública, como para particulares, o que prenuncia o aumento de evasão em determinadas instituições (CORREIO24HORAS, 2015).

A saída que se articula para esse efeito de mobilidade estaria na ideia dos BI, pois esse modelo de currículo garante ao aluno um ciclo de matérias básicas para somente depois se focar na escolha da área a ser seguida, o que permitiria ao discente refletir sobre sua vocação pessoal, e não traria gastos públicos irreversíveis. Mas ao mesmo tempo este tipo de mudança traz grande debate sobre a massificação das graduações aligeiradas, as constantes cobranças de órgãos de controle e o financiamento por melhores indicadores (exemplo: taxa de diplomação e evasão).

Na definição da UnB, os casos que podem ser entendidos como evasão são aqueles que levam o discente ao *desligamento* da instituição antes da formatura. São eles:

Art. 9º. O Desligamento por ABANDONO DE CURSO é a forma de exclusão automática do cadastro discente da UnB do estudante que, durante 2 (dois) períodos letivos consecutivos, não tenha efetivado matrícula em disciplinas, ou que, embora matriculado, não tenha cursado disciplina.

Art. 10º. O Desligamento VOLUNTÁRIO é a forma de exclusão do cadastro discente da UnB do estudante que, por iniciativa própria, tenha desistido do vínculo com seu curso. Parágrafo único. O estudante aprovado em novo concurso vestibular, que optar pelo novo curso, será desligado do curso anterior na presente modalidade.

Art. 11º. O Desligamento por JUBILAMENTO é a forma de exclusão do cadastro discente da UnB do estudante que tenha esgotado o tempo máximo de permanência estabelecido para a conclusão do curso.

Art. 12º. O Desligamento por RENDIMENTO ACADÊMICO é a forma de exclusão do cadastro discente da UnB do estudante que não tenha cursado com aproveitamento 4 (quatro) disciplinas do seu curso em 2 (dois) períodos letivos regulares consecutivos, que tenha sido reprovado 3 (três) vezes na

mesma disciplina obrigatória de seu curso, ou que não tenha cumprido condição imposta em fase probatória. (UnB, 2004, p.4).

C. Cardoso (2008) propõe para a UnB a definição da evasão real e evasão aparente para tratar o problema da mobilidade intra ou interinstitucional. A evasão real refere-se nos casos de desligamento por jubramento (DJU²⁶), por rendimento acadêmico/não cumprimento de condição (DNC), desligamento voluntário (DVO) e por abandono (DAB); e em casos da impossibilidade de continuidade dos estudos como falecimento (FAL) e motivos outros (OUT).

Evasão aparente é qualquer forma de mobilidade, como transferências facultativas e obrigatórias (TFF, TFO, TRF), mudança de curso (MUD e MUC), novo vestibular na mesma instituição seja para curso diferente (VHA) ou para o mesmo curso (VMH).

Brito (2013) recomenda que, como uma saída para diminuir a evasão real e aparente dentro da UnB, poderia ser feita a troca do mecanismo de identificação junto à universidade. No lugar de um número de matrícula, seria utilizado o número do CPF, “o aluno não seria tido como evadido nos índices da UnB em casos como os de mudança de curso ou habilitação, quando ocorre mobilidade, já que o estudante permanece na instituição” (p.197).

Na perspectiva de relativizar o fenômeno da evasão e parte da instituição promover ações com vistas a diminuir o número de casos dentro da UnB, foi instituído, durante o Reuni, uma série de mudanças nos critérios para desligamento.

Entre as ações de combate à evasão, citam-se a aprovação de Instrução Normativa da CEG 2/2009, que dispõe sobre os procedimentos adotados para orientação de alunos em risco de desligamento; estudos e ações do DEG/DAIA junto às coordenações de cursos; e programas e editais diversos visando à redução da evasão e retenção. (UnB, 2013b, p.08).

Institucionalmente, foram realizadas diversas ações durante o Reuni: (i) celeridade nos processos de concessão de créditos para alunos transferidos de outras instituições; (ii) sugestão do DEG de novos parâmetros para acréscimo de créditos por meio de atividades de extensão e de cunho multidisciplinar; (iii) aplicação de tutoria para disciplinas de alta taxa de reprovação; (iv) fomento de bolsas de estudos para graduação e pós-graduação; (v) aumento de investimentos em pessoal, material e outros. A seguir, na Tabela 06, apresentamos os editais destinados à concessão de bolsas, como as destinadas à participação em eventos

²⁶ As siglas ora utilizadas são as mesmas que a UnB utiliza. Decidiu-se manter essa padronização para o caso de conferências em continuidades de estudos sobre o fenômeno da evasão.

científicos nacionais e internacionais, bolsas de extensão acadêmica, bolsa permanência e bolsas destinadas ao Programa de Iniciação Científica (PRO-IC).

Tabela 06 – Editais ofertados para integração entre graduação e pós-graduação pelo DEG-UnB (2008-2012)

Edital DEG-UnB	Vagas		Público do edital
	Ofertadas	Preenchidas	
4 de 2009	200	101	Graduação
2 de 2009	200	109	Graduação
5 de 2009	cadastro reserva	116	Pós-Graduação
1 de 2009	Sem dados	Sem dados	Pós-Graduação
1 de 2010	200	130	Graduação
2 de 2010	106	122	Pós-Graduação
8 de 2010	cadastro reserva	15	Pós-Graduação
7 de 2010	Sem dados	49	Graduação e Pós-Graduação
8 de 2011	Sem dados	1	Graduação e Pós-Graduação
6 de 2011	200	161	Graduação
3 de 2012	Sem dados	106	Graduação
4 de 2012	Sem dados	66	Graduação e Pós-Graduação

Fonte: Elaboração própria por meio de dados extraídos do sítio eletrônico DEG –UnB.

Houve, ainda, ações que beneficiaram a atuação docente de forma a estimular a redução da evasão, como a oferta de editais pelo DEG que envolviam a publicação de livros, estimulando, assim, a produção de materiais próprios a serem utilizados em sala. Outro edital interessante nesse sentido foi o Edital 09/2011, que objetivava selecionar projetos de avaliação e melhoria da qualidade do ensino de graduação na UnB em um prazo de 12 meses, apoiando a compra de materiais bibliográficos e de informática ou a contratação de serviços de terceiros. O Edital 09/2011 acabou selecionado 43 projetos diversos e liberando recursos que totalizavam R\$ 809.344,00 (UnB, 2011c).

Das poucas conclusões que podem ser elaboradas, estão, por exemplo, os projetos de tutoria que integravam a graduação e a pós-graduação, que, após o término do Reuni, pararam de ser oferecidos e foram substituídos por projetos de tutoria que contemplavam somente bolsas a alunos de graduação.

Voltado à análise da evasão na universidade pesquisada, há o estudo de Brito (2013) sobre a evasão em alguns cursos da UnB²⁷ que apresentavam um alto índice de reprovação. O

²⁷ Os quatro cursos escolhidos foram na área de licenciatura, sendo três em exatas e um de humanas. São eles: Física, Letras, Matemática e Química. Além disso, todos os cursos são oferecidos no período noturno na UnB, o que atende ao critério da diretriz Reuni voltada para a expansão de vagas, em especial nesse turno. Para a autora, esses cursos possuem disciplinas de cálculo que acabam retendo o discente em vários períodos aumentando a probabilidade de desligamento da universidade (BRITO, 2013).

resultado encontrado no estudo foi que, nesses cursos, a evasão obteve poucas alterações, mesmo com o maciço investimento feito pelo poder federal.

Uma possível leitura para esse resultado é que o fenômeno tem diversas causas que o programa não atinge pelas suas metas, como causas psicológicas, entre outras, não sendo possível obter correlação forte entre ampliação de vagas e redução da evasão. Além disso, sabe-se que, quanto mais se expande determinada política pública para um grupo, maiores são as possibilidades de distorções. Assim, o aumento de alunos se traduz em probabilidades maiores dessas ocorrências.

Ao apresentar uma tabela com dados da evasão na UnB em um histórico de 2002 a 2011, Brito (2013) concluiu que a faixa média ficou entre 40% a 30% na instituição.

Tabela 07 – Evolução da evasão nos cursos de graduação presenciais – UnB (2002-2011)

Ingressantes -Ano	Evadidos
2002	37,50%
2003	36,80%
2004	36,50%
2005	34,60%
2006	32,30%
2007	37,50%
2008	38,20%
2009	38,90%
2010	30,80%
2011	30,20%

Fonte: Brito(2013),com adaptações.

Além disso, apesar de os dois primeiros anos do Reuni na UnB (2008 e 2009) não apresentarem uma queda nas taxas de evasão, tal situação diferencia-se em 2010 e 2011, período no qual há uma queda de quase 20%. Essa queda não pode ser confirmada ao longo do tempo devido à falta de informação referente aos anos seguintes nos dados e relatórios consultados.

Uma consideração que também se faz pertinente é que a evasão é um processo dinâmico dentro da universidade. Isso traz alterações constantes no quantitativo, que, embora não causem mudanças bruscas e significativas, merecem ser citadas. Uma das causas dessa constante variação é o processo de reintegração que pode ser solicitado por alunos que sofreram desligamento na modalidade DNC. A reintegração passa tanto pela análise dos colegiados dos cursos como também por setores do DEG, para apreciação, podendo ser

solicitada pela comprovação de que o desligamento tem relação com motivos de saúde, ou outro fato que se apresente relevante e de comprovação pelo discente.

Administrativamente, esse processo de reintegração é relevante, pois a alteração no quantitativo de vagas trazidas pela adesão do Reuni impacta diretamente na sua demanda de trabalho, que tende a ter um fluxo mais contínuo. A exemplo disso, o DEG resolveu alterar o procedimento, elaborando um edital próprio, que alterou o prazo de solicitação de dois para um ano após o desligamento pelo discente, além de afixar um prazo específico para solicitação de reintegração na instituição. Essas alterações foram instituídas pela Instrução Normativa da Câmara de Ensino de Graduação (CEG) nº 001/2014, em dezembro de 2014.

Outros setores da UnB atuam diretamente para contribuir na diminuição de evasão: o Serviço de Orientação ao Universitário (SOU), que disponibiliza atendimento de apoio acadêmico e orientação psicoeducacional; e o Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (PPNE), que visa identificar os alunos que necessitam de atendimento especializado e promover uma melhor relação entre ensino e aprendizagem. Estes outros dois setores possuem, entre as atividades desempenhadas na instituição, o papel de auxiliar e orientar alunos, diminuindo o risco do desligamento.

3.4 Ações institucionais para redução de vagas ociosas

Vagas ociosas são aquelas vagas que a instituição tem liberadas para oferta, mas que não são preenchidas nos processos seletivos, ou, sendo preenchidas, deixam de ser utilizadas, devido à saída do discente da instituição ou por mobilidade. Essas vagas também podem ser denominadas vagas residuais e remanescentes, pois se subentende que a instituição pode ocupá-las, por estarem dentro da reserva de vagas autorizadas para oferta em sua portaria de reconhecimento junto ao Inep:

Independente da origem da vaga remanescente parece restar pacífico o entendimento de que a mesma possa ser preenchida em outro momento, seja por nova oferta em processo seletivo, por acolhimento de estudante já portador de diploma de curso superior ou por transferência. Evidentemente, sempre estará a instituição obrigada a observar o limite de vagas que pode ofertar. (FAGUNDES, 2014).

Essa ideia é reafirmada pela LDB de 1996, que, em seu artigo 49, trata de vagas remanescentes que podem ser usadas para transferência, desde que dentro da reserva de vagas autorizadas pelo Inep a cada instituição: “Art. 49. As instituições de educação superior

aceitarão a transferência de alunos regulares, para cursos afins, na hipótese de existência de vagas, e mediante processo seletivo” (BRASIL, 1996).

A definição de vagas remanescentes é semelhante dentro da UnB. Segundo a Resolução da CEG 03/2011 (UnB,2011d), são aquelas vagas que, apesar de ofertadas pela instituição, estão sem utilização, não somente na forma de ingresso, mas também por transferências e outros processos de preenchimento de vagas.

Constituem vagas ociosas dos cursos de graduação da UnB em determinado período letivo as vagas remanescentes dos processos de ingresso primário realizados para esse período adicionadas àquelas geradas por desligamento e transferências no mesmo período letivo, subtraído o número de transferências obrigatórias, reintegrações e demais ingressos primários deferidos no período letivo imediatamente anterior ao da contabilização das vagas ociosas. (UnB, 2011d, p. 01).

Vagas ociosas são comuns na oferta de cursos de educação superior e podem ser causadas por diversos motivos, que vão desde a falta de demanda regional pelo curso – devido a fatores como atratividade, retorno financeiro, até mesmo prestígio social – à dificuldade de acesso, em especial nas instituições públicas – devido ao nível de conhecimento previamente cobrado por instrumento de seleção para ingresso, como o vestibular. Apesar do fenômeno das vagas ociosas ocorrer dentro de todo o sistema de educação superior, o fenômeno pode ter algumas diferenças quando analisadas no setor público e privado, como afirma Sousa (2010):

No caso das IES privadas, em função da gestão universitária que um grande número delas adota, é comum a prática que se convencionou chamar de “estoque de vagas”, que se explica pelo fato de essas instituições solicitarem ao MEC a abertura de um número mais elevado de vagas, considerando a quantidade de vagas que elas, de fato, pretendem oferecer. Também é razoável supor que o aumento progressivo do número de vagas ociosas nestas IES esteja associado ao crescimento desordenado do setor, acentuado, sobretudo, a partir da segunda metade dos anos 1990. [...] Além disso, crescimento desse setor, em nível de país, tem sido projetado, historicamente, a partir do lucro que suas instituições podem obter com a prestação dos seus serviços, e não das demandas sociais, fazendo com que grande parte delas sejam criadas visando a atender sinais imediatos de mercado.

Em relação às vagas ociosas no setor público, é preciso lembrar que elas são financiadas com dinheiro público. Todavia, sua origem pode ter causas diversas, como, por exemplo, o fato de que, em vários casos, o estudante ingressa em um curso de graduação, muda de curso, sendo as vagas que sobram deslocadas para os processos de transferência. Também pode explicar a origem das vagas ociosas nestas IES o fato de os alunos não se sentirem atraídos, ainda, por novos cursos, muitas vezes criados em cidades pequenas, em decorrência, por exemplo, do processo de expansão das

instituições federais. Nesse sentido, é preciso considerar que o recente aumento de vagas oferecidas, particularmente, pela rede federal decorreu, sobretudo, da política definida no âmbito do Programa do Governo para Expansão das Universidades Federais/Reuni. (SOUSA, 2010, p.10).

O fenômeno de vagas ociosas também se diferencia quanto ao tipo de habilitação na educação superior. A exemplo disso, nos cursos superiores tecnológicos (CST) criados para alterar os antigos cursos técnicos de cunho profissionalizante em formação acadêmica de graduação tecnológica também ocorre o fenômeno das vagas ociosas.

Sousa (2013b), ao analisar os dados dos censos do Inep em 2008, indica um crescimento de vagas ociosas dos CST de 23,4%, em 1999, para 52,3%, em 2007, sendo que, dos dados de 2007, 55% das vagas estavam na oferta privada deste tipo de ensino. Entretanto, o autor argumenta que o crescimento das vagas ociosas pode ter correlação direta com a expansão acentuada desses cursos que ocorreu no período. Sendo assim, o fenômeno das vagas ociosas pode ser reflexo direto da política de expansão, gerando a ociosidade como efeito negativo desse processo.

A UnB definiu quatro medidas visando reduzir as vagas ociosas: (i) mudança de curso; (ii) transferência facultativa; (iii) flexibilização da equivalência entre disciplinas – tanto para aquelas próprias da UnB, como de outras IES; (iv) alteração normativa em editais internos de duplo curso e dupla habilitação (UnB, 2008a).

Tabela 08 – Evolução da oferta e preenchimento de vagas ociosas nas modalidades de transferência facultativa e mudança de curso– UnB (2007-2012)

Transferência facultativa						
Período	2007.1	2007.2	2008.1	2008.2	2009.1	2009.2
Oferecidas	217	214	214	224	345	745
Preenchidas	59	62	53	56	140	141
Período	2010.1	2010.2	2011.1	2011.2	2012.1	2012.2
Oferecidas	551	693	858	923	1084	*
Preenchidas	122	121	139	107	111	*
Mudança de curso						
Período	2007.1	2007.2	2008.1	2008.2	2009.1	2009.2
Oferecidas	226	237	239	228	138	236
Preenchidas	24	32	24	34	14	39
Período	2010.1	2010.2	2011.1	2011.2	2012.1	2012.2
Oferecidas	182	530	607	720	1161	1541
Preenchidas	20	30	63	90	66	151

* Dados Inexistentes

Fonte: UnB (2013b), elaboração própria.

Os dados da Tabela 08 permitem perceber o impacto específico das medidas de mudança de curso e de transferência facultativa. Verifica-se que, ao final do período do programa, que essas duas medidas não impactaram totalmente no preenchimento de vagas, pois a demanda de alunos foi menor que o número de vagas ofertadas (UnB, 2013a). Existe, assim, um percentual de vagas que não estão sendo utilizadas na UnB, e, mesmo com a diversificação da forma de entrada, elas continuam ociosas.

Outra saída tentada pela UnB para diminuir as vagas não preenchidas foi a abertura dessas vagas para alunos que já tivessem um curso de educação superior, isto é, uma segunda habilitação. Essa modalidade chama-se “portador do diploma de curso superior”²⁸ e não era utilizada na instituição havia 10 anos.

Ao mesmo tempo em que essa última modalidade é um avanço por possibilitar um acesso diversificado à instituição, torna-se também uma ferramenta de expansão que beneficia indivíduos que já obtiveram um diploma de graduação, não atingindo, portanto, a população de 18 a 24 anos, que não possui, ainda, acesso a esse tipo de educação.

Isso pode ter consequência direta nos valores da taxa líquida de matrículas da educação superior – taxa destinada a calcular a porcentagem de alunos que estão cursando a educação superior na faixa de 18 a 24 anos, pois, possivelmente, os alunos que já cursaram uma graduação têm sua faixa etária posterior a 24 anos ou estão na sua incidência.

Caso realmente estejam com sua faixa etária após 24 anos, a sua matrícula teria efeito na taxa bruta da educação superior. Essa taxa que serve para indicar o total de matrículas efetuadas na educação superior independentemente da idade dividida pela faixa etária prevista (18 a 24 anos).

Na UnB, o fenômeno das vagas ociosas aparece tanto na evasão como no modo de admissão do vestibular e do Programa de Avaliação Seriada (PAS). Possivelmente, a justificativa para isso é que, devido ao alto valor da nota de entrada, muitos alunos que desejam a vaga não ingressam por não alcançarem os patamares classificatórios.

A Tabela 09 mostra a evolução das vagas ociosas durante o período do Reuni (de 2008 a 2012) sobre as vagas ofertadas pela por meio da seleção vestibular da instituição.

²⁸Essa modalidade preenche vagas por meio da oferta de vagas ociosas a pessoas que já possuam uma graduação de educação superior. Em geral, parte do critério especificado para concorrer a essa modalidade é possuir, em seu histórico de graduação, um determinado percentual de matérias que seja comum ao curso pretendido.

Tabela 09 – Evolução de vagas ofertadas e ociosas no vestibular – UnB (2008-2012)

Ano – Vestibular*	Vagas ofertadas	Vagas ociosas** (%)
2008	3.190	32,03
2009	4.658	0,73
2010	5.849	3,51
2011	6.015	4,09
2012	6.527	44,48

* Referente ao 1º e 2º vestibulares que são realizados no prazo de um ano.

** Vagas ociosas foram calculadas subtraindo-se as vagas ofertadas das preenchidas

Fonte: Melo (2013), com adaptações.

Entretanto, a análise baseada na totalidade dos dados esconde problemas como a possibilidade de cursos terem grandes percentagens de ociosidade. De acordo com o documento *Diretrizes Gerais: Reuni*, a questão das vagas ociosas está diretamente ligada à eficiência nas universidades federais. Para analisá-la, o governo utiliza o índice da Taxa de Conclusão dos Cursos de Graduação (TCG), uma medida expressa pela “relação entre o total de diplomados nos cursos de graduação presencial (DIP) num determinado ano e o total de vagas de ingresso oferecidas pela instituição (ING5) cinco anos antes” (BRASIL, 2007c, p.04).

A questão das vagas ociosas também está ligada ao debate sobre a democratização do acesso. Conforme Nogueira (2008), a democratização do acesso é “a expansão de vagas com a permanência de classes sociais mais necessitadas, desde que essas classes também atendam ao critério de raça: negra, parda, indígena”. O que explicaria então a ociosidade de vagas no setor público?

Uma possível resposta é que a expansão de vagas no setor público tentou realizar mudanças significativas no modo de admissão por instrumentos de seleção alternativos como a incorporação do Enem e a reserva de vagas para grupos sociais. Contudo, a diferenciação dessas formas de entrada na universidade pública não garantiu mudanças em sua totalidade no teor meritocrático avaliado por essas formas de seleção.

Para Barrozo (2004), existem dois tipos de mérito: um ligado à capacitação – o indivíduo obtém êxito em apreender determinado conhecimento – e o outro chamado de “mérito como virtude” – que considera não apenas a capacidade de acumular conhecimentos, mas também o grau de oportunidades e desafios que cada indivíduo teve ao longo dessa busca pela capacitação. Segundo ele, o acesso à universidade pública ainda é muito embasado no modelo de mérito que leva em conta somente a acumulação dos conhecimentos desejados no candidato.

Tal sistema captura apenas, no melhor dos cenários, uma pálida e indireta indicação do mérito como capacitação para o exercício de profissões e é absolutamente incapaz, mesmo no mais bem-sucedido dos casos, de aferir o mérito como virtude. O que ele mede ainda que imperfeitamente é um conjunto limitado de conhecimentos e habilidades considerados desejáveis para o aproveitamento da oportunidade educacional para capacitação para o exercício de profissões. O sistema falha, para ir mais diretamente ao ponto, em mensurar o que candidatas foram capazes de alcançar com as oportunidades que tiveram. (BARROZO, 2004, p.131).

Esse modelo que prioriza apenas a acumulação dos saberes traz rebatimento na desigualdade social, pois, devido aos gargalos existentes em nossa sociedade, o mérito pela capacidade acaba beneficiando o acesso aos indivíduos que possuem um histórico de maior poder aquisitivo e tiveram melhores condições de educação. O efeito é, de certa forma, rebatido na universidade, que não preenche suas vagas devido ao alto nível de conhecimento exigido para a sua seleção, culminando nas vagas ociosas.

3.5 Expansão de vagas com ênfase no período noturno na UnB

O objetivo da UnB ao aderir ao Reuni era, em seu projeto inicial, criar:

[...] 4.306 novas vagas de ingresso na graduação. Serão 32 novos cursos no *campus* Darcy Ribeiro, sendo 19 noturnos e 13 diurnos, que criarão 2.244 vagas anuais de graduação até 2012. Será ampliado o atendimento de 18 unidades acadêmicas. Nele 42 cursos de graduação (32 diurnos e 10 noturnos) aumentarão 862 vagas anuais de ingresso até 2012. O *campus* de Planaltina ofertará 240 novas vagas anuais, em cinco cursos de graduação. Os *campi* de Ceilândia e Gama terão 9 cursos de graduação até 2008, com 480 vagas anuais em cada *campus*.(UnB, 2008a).

Essa previsão foi alcançada e superada, pois, ao final do programa, a instituição havia criado 37 cursos novos e ampliado vagas de 48 cursos já existentes (UnB, 2014b). Desses 37 cursos novos, 33 são de concepção acadêmica de bacharelado e quatro são da modalidade de licenciatura.

O Gráfico 3 apresenta essa expansão de vagas na graduação dos cursos presenciais do diurno e noturno da UnB, sendo o período de 2010 o de maior crescimento de vagas na UnB.

De 2008 a 2012, o total de vagas mais que dobrou somente no período diurno. Das poucas mais de 2.000 vagas que existiam anteriormente a 2008, chegou-se a aproximadamente 4.200 em 2012.

Para o período noturno, o crescimento foi ainda maior. Antes de 2008, havia aproximadamente 450 vagas e, após a expansão, os valores ofertados chegaram a quase 1.300 vagas, segundo o Gráfico 3. Esse crescimento de vagas no noturno indica que a expansão da oferta na UnB quase triplicou durante o Reuni.

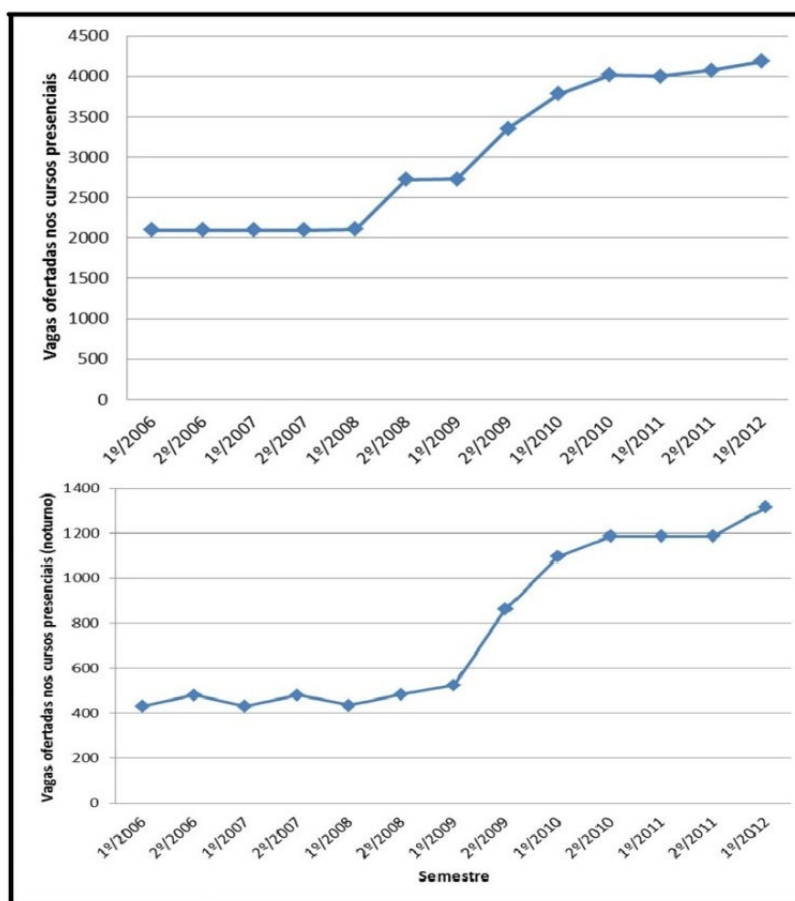


Gráfico3 – Evolução da oferta de vagas em cursos presenciais de graduação nos turnos diurno e noturno – UnB (2006-2012)

Fonte: UnB (2013b).

Apesar desse crescimento no número de vagas ofertadas no período noturno na UnB, o crescimento de matrículas (alunos regulares) não acompanhou o total de vagas. A porcentagem de alunos regulares nos períodos do Reuni (período 1º/2008 até 2º/2012) trouxe um aumento nos índices, mas não tão acentuado quanto informado na expansão de vagas.

O total de alunos no período noturno aumentou de 4.157 no 2º/2007 para 7.588 no 2º/2012, conforme mostra a Tabela 10 a seguir. Esse crescimento sinaliza que o total de alunos dobrou – houve aumento de 82% –, entretanto, se pensarmos que a expansão de vagas na graduação praticamente triplicou o total de vagas ofertadas (Gráfico 3), percebe-se que ainda existem vagas subutilizadas.

Da mesma forma, embora o crescimento de alunos da UnB no noturno tenha sido positivo, se observarmos a Tabela 10, veremos que a maioria dos alunos ainda é do período diurno, o que mostra a dificuldade de expansão de vagas de graduação no noturno como requerido pelo Reuni. Para se ter ideia desses dados, segundo a Tabela 10, no período 2º/2012, somente 21% dos alunos eram do noturno, e no período anterior ao Reuni, 2º/2007, eram 17,7%. Isso significa que o Reuni aumentou somente 3,3% (21% menos 17,7%) o número de alunos no noturno em seus cinco anos de implementação.

Tabela 10 – Quantidade de alunos matriculados no segundo período acadêmico na UnB (2007,2010,2012)

Período Acadêmico	Alunos Noturno		Alunos Diurno		Total de alunos regulares
		%		%	
2º/2007	4.157	17,7%	19.257	82,2%	23.414
2º/2010	5.637	18,9%	24.138	81,0%	29.775
2º/2012	7.588	21,0%	28.547	79,0%	36.135

Fonte: UnB (2008b, 2011b, 2013c), elaboração própria.

Entretanto, esses dados não conseguem abarcar todas as contradições existentes. Embora os dados nos revelem o fenômeno como um todo, ficam abertas outras questões, como quanto desse quantitativo de vagas (do diurno e noturno) é relativo aos *campi* de Ceilândia, Gama e Planaltina. Esse tipo de informação ajudaria na formulação de saídas e avaliações para um melhor aproveitamento institucional em cada *campus* sobre como o Reuni atuou.

Outra questão seria como fica o percentual de alunos que não aparece nos relatórios da UnB sobre o Reuni, mas que merece atenção, como aqueles advindos de convênios e transferências obrigatórias como acordos com a Fundação Nacional do Índio (Funai), o Programa Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)²⁹ e o Programa de Intercâmbio de Mobilidade Acadêmica Regional em Cursos Acreditados (Marca³⁰).

Pode-se questionar como ficaria o Reuni, diante desses dados, como política eficaz, pois, apesar de o programa determinar, em seu decreto, a intenção de atender os fenômenos da evasão e vagas ociosas e a expansão preferencialmente no noturno, é perceptível que a

²⁹ O programa PEC-G existe desde 1965 e fornece educação superior a discentes de países estrangeiros com os quais o Brasil mantém acordos educacionais. A UnB é parceira nesse programa, e, na FAV, os cursos de Agronomia e Gestão de Agronegócios recebem estudantes anualmente nessa modalidade.

³⁰ O programa Marca visa promover mobilidade – intercâmbio – a estudantes que estejam em instituições localizadas em países integrantes do pacto comercial Mercosul. As instituições, para participarem, precisam ser acreditadas, isso é, avaliadas dentro de determinados parâmetros. Na FAV, participam os cursos de Agronomia e Medicina Veterinária, tendo a mobilidade duração de um semestre.

expansão ocorreu, mas que existem diversas vagas que ficaram em aberto. É perceptível que o preenchimento dessas vagas pode estar esbarrando em questões vinculadas à forma e ao critério de acesso à educação superior, o que indicaria que o Reuni precisaria ter dado maior atenção a questões do acesso e expansão programada.

Seria necessário um estudo particularizado das especificidades do Reuni nas unidades acadêmicas da UnB, que remete ao objeto da pesquisa ora proposta, que busca atingir essa dimensão sobre a expansão de vagas na graduação com três cursos – Gestão de Agronegócios, Agronomia e Medicina Veterinária – da FAV.

3.6 A instituição pesquisada

Parte da discussão feita até momento caracterizou o contexto do Programa Reuni e a discussão em torno do acesso e da expansão de vagas na educação superior no Brasil. Nesse sentido, também é objeto de estudo desta dissertação o entendimento dos fenômenos da evasão, vagas ociosas e expansão de vagas, especificamente na Faculdade de Agronomia e Medicina Veterinária em seus cursos de graduação, durante 2008 a 2012.

Assim, de modo a caracterizar mais um olhar sobre esse objeto de estudo, faz-se necessário delimitar a instituição estudada, no caso a UnB. Essa delimitação é importante, pois qualquer fenômeno social está inserido em uma historicidade, isto é, um momento histórico; mas de forma análoga, a historicidade manifesta-se em um espaço territorial juntamente com os sujeitos sociais.

Entender a criação da UnB e seus principais fatos históricos serve de base para percebermos a FAV dentro desse espaço territorial e suas características e aspectos gerais, compreendendo melhor os sujeitos sociais que ali habitam.

A apropriação do espaço territorial no qual se insere a UnB está ligada à construção de Brasília, pois ambas (UnB e Brasília) surgem do mesmo projeto de nação. Esse projeto visava atender ao trabalho ordenado e eficiente da máquina pública e ao setor cultural que responderia às demandas sociais e culturais dos servidores públicos lotados em suas superquadras funcionais. A presença de uma universidade nessa cidade atenderia à continuidade dos aspectos culturais e à necessidade das elites nacionais que se mudariam para Brasília, visto que o ensino superior nessa época tinha seu acesso elitizado.

Salmeron (2012) afirma que a construção da UnB, apesar de constar no plano de Lúcio Costa, precisou ser debatido. Parte dos estadistas, como Israel Pinheiro, temiam a presença de uma universidade dentro da cidade e outra parte, como Cyro dos Anjos, a defendiam. Apesar

de todo o debate, a UnB surgiu pela Lei nº 3.998, de 1961, com uma estrutura inovadora e desafiadora aos modelos vigentes à época, rompendo estruturalmente com conceitos como a cátedra, a faculdade isolada e a dependência financeira.

Seguindo essa lógica de reforma (conservadora), a estrutura da UnB dava-se por institutos centrais formados por departamentos que dariam um saber introdutório de duração entre dois e três anos. Após isso, os discentes optariam em retornar às faculdades para receberem um saber especializado para a prática profissional ou poderiam continuar nos institutos centrais em determinado departamento com vistas a desenvolver pesquisas (RIBEIRO, 2011).

A partir de barracos de madeira, a UnB foi se levantando, tendo sua aula inaugural em 21 de abril de 1962, proferida por Anísio Teixeira no Auditório Dois Candangos. Somente em 1963 iniciou-se a construção do “Minhocão” (Instituto Central de Ciências – ICC) e foi nesse ano também que se realizou o primeiro vestibular, no qual se inscreveram 540 candidatos (VARELA, 1992). A expansão gradual de matrículas e suas estruturas físicas consolidaram-se nas décadas de 1970³¹ e 1980.

Tudo mudou após a tomada do poder pelos militares em 1964. Devido a sua proximidade com o governo central, a UnB sofreu duras intervenções no período da ditadura militar:

Durante os governos ditatoriais iniciados em 1964, as universidades brasileiras foram duramente atingidas, na confusão mental que se estabeleceu no país. Entre elas, foi a de Brasília a que mais sofreu, com interferência direta e contínua no seu funcionamento, prisões e expulsões de professores e de estudantes, tendo sido invadida três vezes por tropas militares, em abril de 1964, em outubro de 1965 e em agosto de 1968. (SALMERON, 2012, p. 177).

Depois de 1968, ainda aconteceram mais quatro invasões militares na UnB até 1977. A gestão da UnB pelos militares também a afastou do plano de expansão desenhado por seus pensadores iniciais, tanto na ideologia quanto em sua arquitetura acadêmica e física. Para seu idealizador, Darcy Ribeiro, a UnB foi tolhida de sua função social e presa a grilhões que ecoam ainda hoje em seu modelo administrativo, tendo muitos de seus projetos soterrados pelo tempo e por gestores incapazes (RIBEIRO, 1978).

Após a queda da ditadura, a UnB entrou em um período de democratização que gerou uma nova fase na qual temos participação maior da comunidade. O período foi marcado pela

³¹Em 1973, a UnB fez a construção dos prédios da Reitoria, Restaurante Universitário, Centro Desportivo e Faculdade de Educação Física (VARELA, 1992).

contradição: a busca do social no debate de temas como a acesso e permanência no ensino superior e a instituição de fundações de apoio (Lei nº 8.958, de 1994), criadas pelo presidente Itamar Franco para atender às necessidades de financiamento mais prementes das universidades públicas, visando a um modelo de autossuficiência para as instituições públicas da educação superior.

A UnB foi, entre as universidades federais, uma das que mais se destacaram no aproveitamento das fundações de apoio como forma de captação de recursos próprios – foram, ao todo, até 2003, seis fundações de apoio: Fundação de Empreendimentos Científicos e Tecnológicos (Finatec), Fundação Universidade de Brasília (Fubra), Fundação de Estudos e Pesquisa em Administração (Fepad), Fundação de Pesquisa em Matemática (Femat), Fundação de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico na Área de Saúde (Funsauúde) e Fundação de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Hospital da UnB (FAHUB), sendo a Finatec considerada a maior das seis em questões de ativo (OLIVEIRA; DOURADO; MENDONÇA, 2006).

Quadro 06 –Evolução do orçamento da UnB (1998-2000)

Fonte	1998	1999	2000
Tesouro	203.486	284.756	288.924
Próprios	77.024	115.421	112.914
Convênios	15.271	14.680	31.027

Fonte: Oliveira; Dourado; Mendonça (2006).

Observamos, no Quadro 6, que a evolução de recursos próprios evoluiu rapidamente na UnB no triênio 1998 a 2000, mostrando a ação efetiva para obtenção de recursos por meio das fundações de apoio. Esse modelo preconizava as mudanças de cunho liberal e sua lógica competitiva de mercado.

Essa competitividade, embora resolvesse a questão de captação de recursos, não resolvia o problema referente ao acesso existente desde 1960. Entretanto, os debates sobre a necessidade de expansão e democratização da educação superior pública nunca pararam na UnB. Como enfrentamento do problema do acesso, foi proposto o Programa de Avaliação Seriada (PAS) na UnB, que era uma alternativa em frente ao tradicional vestibular como concurso de ingresso na educação superior.

O processo de diversificação da forma de acesso pela avaliação seriada foi uma ação do próprio Ministério da Educação (MEC), por meio do Seminário Vestibular Hoje, que ocorreu em 1987. Apesar disso, o projeto ficou parado devido à falta de aceitação pelo MEC e

só foi retomado em 1996, sendo então implantado na UnB, como também em outras universidades federais. Entretanto, o PAS não atendeu à perspectiva de democratização da educação superior pública, visto que a quantidade de vagas permaneceu inalterada, tendo somente sido implantada a flexibilização do ingresso.

Na década de 1990, houve também o início da oferta de cursos noturnos na UnB, que ocorreu principalmente na área de licenciaturas. A expansão do acesso ocorrida entre 1990 e o governo Luís Inácio – Lula – da Silva em seu primeiro mandato (2003-2007) pode ser expressa em números, como na citação abaixo. Segundo a própria UnB, dois fatores foram fundamentais: a expansão de cursos até 1997 e, em seguida, a busca de mecanismos de gestão acadêmica com fins de otimizar a taxa de concluintes em relação ao tempo de permanência.

A UnB conta (em 2007) com 169 cursos, sendo 64 de graduação, 63 de mestrado e 42 de doutorado, somando, no 2º semestre de 2007, 26.935 estudantes registrados. No turno diurno, são oferecidos 49 cursos de graduação e cursos de pós-graduação *stricto sensu*. No período noturno, há 15 cursos de graduação com 4.099 estudantes matriculados. [...] Em 1990, a Universidade contava com 8.769 estudantes matriculados em 42 cursos de graduação, já em 2004 registram-se 21.771 estudantes em 60 cursos de graduação, sendo 15 deles noturnos. (UnB, 2008a, p. 09).

Outro ponto fundamental na democratização do acesso na UnB foi a reserva de vagas pelo sistema de cotas étnicas e raciais. Fruto de um debate iniciado em 1999 e implantado em 2004, demonstrou, na avaliação feita após uma década (2013), que o rendimento acadêmico dos cotistas e não-cotistas foi semelhante, não tendo ocorrido perda da qualidade por parte do ensino (UnB, 2013a).

No segundo vestibular do processo seletivo de 2004, introduziu-se o sistema de cotas para negros – 20% das vagas para estudantes que se declararem negros no ato da inscrição e optarem pelo sistema de cotas. Esse sistema foi aprovado em junho de 2003 pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe) da Universidade. Nessa mesma sessão, foi, também, aprovada a inclusão de 10 vagas semestrais para acesso a membros de comunidades indígenas, por meio de processo seletivo específico. A UnB – primeira universidade federal a adotar o sistema de cotas – buscou assumir seu papel na luta por um projeto de combate ao racismo e à exclusão social, atendendo ao compromisso social da ampliação do acesso e do desenvolvimento de garantias de permanência de estudantes. (UnB, 2011a, p. 24).

Outros avanços datados a partir do governo são, por exemplo, o Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior (Sinaes), que trouxe avanços tanto na regulação como na avaliação institucional; o Projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB), que oferece cursos de

graduação na modalidade a distância; e o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), caracterizado pelo aumento de vagas na educação superior pública, por meio de financiamento e contratação de pessoal técnico e docente ocorridos de 2008 a 2012.

O projeto escolhido pela UnB para participar do Reuni permitiu que a universidade se expandisse também territorialmente. A presença do financiamento público foi essencial para que a instituição consolidasse seu projeto de descentralização de novos *campi* que começavam a se estruturar desde 2004 devido à doação de terrenos pela Câmara Legislativa para o *campus* de Planaltina (FUP). Acrescentaram-se ao projeto de descentralização os *campi* de Ceilândia (FCE) e Gama (FGA).

A motivação de descentralização justificava-se ao atendimento da Ride, baseando-se no entendimento de que a oferta diferenciada de cursos, segundo os perfis de mercado de trabalho dessas regiões, seria instrumento de desenvolvimento regional, além de alinhar com o papel social da universidade com seu entorno próximo.

A reformulação do Enem, em 2009, também gerou facilidades na forma de ingresso à educação superior, pois permitiu às universidades federais ampliar os métodos de ingresso. A UnB aderiu ao Enem em 2011, o que diversificou o preenchimento das vagas ampliadas pelo Reuni.

Desde o fim do Reuni em 2012 até o ano de 2015, os avanços mais significativos acerca da trajetória da UnB foram: (i) a implantação do Sistema de Seleção Unificado (Sisu), que destina vagas para alunos advindos de escolas públicas; e (ii) o Programa CsF, que tem proporcionado o intercâmbio a estudantes de áreas afins de pesquisa tecnológica, com o objetivo de desenvolver a ciência e tecnologia no Brasil.

Encerramos, assim, a trajetória da instituição pesquisada. Nos Capítulos 4 e 5 apresentaremos o resultado da análise de dados referentes à implantação do Programa Reuni na UnB, nos cursos de Agronomia, Medicina Veterinária e Gestão de Agronegócios, na diretriz que versa sobre a expansão de vagas, trato da evasão e vagas ociosas. Destacamos, inclusive, a confecção de um tutorial – produto técnico – que servirá de auxílio a análise desses fenômenos dentro dos cursos de graduação da UnB.

CAPÍTULO 4 – EXECUÇÃO DO PROGRAMA REUNI NA UnB: desafios e estratégias visando à expansão institucional

Qualquer pesquisa científica traz a necessidade de definição do seu método e de seus passos realizados. Este capítulo pretende explicitar a perspectiva de análise dos dados obtidos durante a pesquisa pelas entrevistas semiestruturadas e análise documental, isto é, os dois instrumentos utilizados para a coleta de dados.

Como os dados obtidos delinearão-se tanto em questões de abrangência institucional como questões vinculadas à Faculdade de Agronomia e Medicina Veterinária, este capítulo em particular pretende discutir e apresentar a interpretação e análise dos dados advindos de questões mais abrangentes para toda a instituição estudada.

4.1 Perspectivas de análise e interpretação de dados

Para a coleta dos dados, foram realizados dois instrumentos de forma concomitante: entrevista semiestruturada e análise documental. A entrevista semiestruturada foi realizada com onze sujeitos divididos em dois grupos.

O primeiro grupo é formado por três gestores que atuaram junto à instauração do Programa Reuni na UnB no período de 2008 a 2012. O segundo grupo foi formado por oito professores assim distribuídos nos três cursos estudados: três docentes do curso de Agronomia, três docentes do curso de Medicina Veterinária e dois docentes do Curso de Gestão de Agronegócios. Tomou-se como critério que pelo menos um docente de cada curso tivesse atuado como coordenador pedagógico do curso durante o Reuni, isto é, no período de 2008-2012.

Os professores entrevistados foram tanto aqueles que eram antigos nos cursos de graduação como aqueles que se tornaram docentes efetivos da UnB no período de implementação do Reuni. Todas as entrevistas foram realizadas na UnB, segundo a disponibilidade e preferência do entrevistado acerca do local. As entrevistas foram gravadas e posteriormente deglavadas com autorização prévia por meio do termo de consentimento.

Cabe destacar que, mesmo que o critério de escolha tivesse como base a atividade do entrevistado durante o Reuni –gestor, coordenador – ou que tenha ingressado na instituição antes ou durante o Reuni, muitos entrevistados apresentaram especificidades que serviram como reforço positivo em sua escolha. Por exemplo, houve entrevistados que foram

coordenadores acadêmicos ou estiveram em cargo de Direção antes do Reuni, e também professores que foram contratados durante o programa, mas que acompanharam sua implementação em outras instituições, o que permitiu, apesar do pouco tempo na UnB, tecer comparações ao avaliar o processo do Reuni na UnB. Tudo isso beneficiou a qualidade do material coletado, fortalecendo a ideia de que os sujeitos carregam em seu bojo uma valoração como fonte histórica, o que colabora a formar um olhar dialético sobre o fenômeno estudado.

Quadro 07 – Caracterização dos participantes das entrevistas semiestruturadas

Sujeitos	Quantidade de sujeitos	Designação do entrevistado	Caracterização
Gestores da UnB	3	Gestor 01 Gestor 02 Gestor 03	Três gestores que participaram da implementação do Reuni na UnB.
Professores de Agronomia	3	Agro 02 Agro 03 Agro 06	Três professores, sendo que um atuou como coordenador de curso durante 2008 a 2012. Dos três professores, dois ingressaram na UnB anteriormente ao Reuni.
Professores de Medicina Veterinária	3	Mvet 01 Mvet 05 Mvet 07	Três professores, sendo que um atuou como coordenador de curso durante 2008 a 2012. Dos três professores, dois ingressaram na UnB anteriormente ao Reuni.
Professores de Gestão de Agronegócios	2	GeAg 04 GeAg 08	Dois professores sendo que um deles esteve na coordenação acadêmica do curso durante o Reuni (2008-2012). Os dois professores ingressaram no curso durante o Reuni.

Fonte:Elaboração própria.

Como suporte a entrevistas semiestruturadas, foi realizada também a análise documental de: (i) dados institucionais do Decanato de Ensino de Graduação referentes aos três cursos investigados (os dados foram: forma de entrada e saída dos alunos de 2008 a 2012, dados acerca do rendimento acadêmico e dados acerca da evasão nos períodos de 2002 a 2007 e 2008 a 2012); (ii) dados coletados eletronicamente no *site* do Centro de Seleção e Promoção de Eventos (Cespe), empresa que realiza o concurso de admissão da Universidade de Brasília; (iii) dados de outros órgãos, como o Inep e a Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan), referentes a taxa de diplomação dos cursos estudados.

Esses dados quantitativos acerca dos cursos e da instituição estudada forneceram séries históricas, que geraram uma base de dados que foi submetida a estimativas de frequências e médias aritméticas no software SPSS. Os dados submetidos no SPSS não foram utilizados para a criação de categorias, somente para a realização de médias aritméticas para a análise estatística.

Ainda que, a princípio, o objetivo geral do trabalho tenha delimitado algumas categorias de análise (expansão de vagas, evasão e vagas ociosas), a partir da análise dos dados contidos em documentos e em entrevistas, foram surgindo grandes outros temas que traziam em seu bojo ora a contradição, ora a complexidade e um forte teor dicotômico. Esses temas, que surgiram posteriormente como categorias de análise, foram utilizados como chaves ao longo do texto. São eles que separam os títulos e subtítulos dos Capítulos 4 e 5. A exemplo disso, alguns dos temas são: o impacto da expansão institucional com a infraestrutura, a relação do Programa Reuni com outras políticas públicas voltadas para a educação e o modelo adotado pela UnB de gestão do Reuni (como a relação professor-aluno, a relação graduação e pós-graduação no programa e ações institucionais de combate à evasão e a atualização dos projetos políticos-pedagógicos dos cursos de graduação).

4.2 Cursos selecionados

Os cursos de Agronomia e Medicina Veterinária podem ser entendidos como pioneiros da UnB, pois já estavam previstos no Plano diretor da universidade. Eles se encontravam descritos nos cursos-troncos, no grupo Ciências Agrônomas.

O grupo Ciências Agrônomas, compreendendo cursos de Agronomia, Veterinária e Zootecnia, Engenharia Florestal e Tecnologia Rural deverá ser estruturado em bases inteiramente novas, em vista do fracasso do padrão tradicional que se tem revelado pouco capaz de atrair estudantes, apesar de sua extraordinária importância econômica. O que se recomenda, nesse campo, à Universidade de Brasília, é criar núcleos de pesquisa e experimentação capazes de desenvolver bases tecnológicas para a ocupação econômica do Centro-Oeste e da Amazônia. (RIBEIRO, 2011, p.55).

Conforme destacado, a concepção de criação dos cursos no plano diretor da UnB estava diretamente ligada à ocupação de fronteiras territoriais existentes à época (Centro-Oeste e Amazônia), ligando-se ao ideal desenvolvimentista de atuar e promover o avanço em todas as regiões do Brasil. A sua própria designação no plano inicial era premeditada pela sua importância:

A oferta de 10 mil novas oportunidades de matrícula pela Universidade de Brasília será altamente desejável, sobretudo na medida em que estas se concentrarem nos setores em que são maiores as nossas carências, empenhando-se na formação de profissionais habilitados ao exercício de atividades técnicas mais urgentemente requeridas pelo desenvolvimento econômico. (RIBEIRO, 2011,p.38).

Os primeiros anos da UnB foram de tentativas de formação de cursos, tanto é que, somente em 1966, o curso de Agronomia foi criado. Entretanto, apesar de estabelecido no plano diretor, a Agronomia seria locada na Faculdade de Tecnologia no Departamento de Engenharia Agrônômica (EAG) e atenderia em conjunto com o curso de Engenharia Florestal devido à similaridade das áreas.

Segundo Todorov (1995), as Faculdades de Tecnologia (FT), Educação (FE) e Ciências Médicas foram as poucas áreas na UnB que não sofreram reestruturação a partir da década de 1970 pelo novo Estatuto definido pela eficiência e racionalidade, modelo incorporado a administração nas constantes intervenções na UnB.

A FAV foi criada unindo os cursos de Agronomia (que saiu da Faculdade de Tecnologia) e o recente criado curso de Medicina Veterinária. A ligação entre ambos surge da necessidade, à época, de médicos veterinários para ministrar aulas voltadas ao trato de animais de grande porte que residem em zonas rurais. Como havia certa parcela de médicos veterinários no curso de Agronomia, decidiu-se que se deveria criar o curso novo de Medicina Veterinária, o que ocorreu na década de 1990.

Com a criação do curso de Medicina Veterinária em 1996, a permanência do EAG na FT tornou-se insustentável devido à natureza do novo curso e o próprio conselho departamental da FT sugeriu ao EAG a confecção de um novo projeto de faculdade nos moldes supracitados e ocorrendo finalmente a aprovação no Consuni/UnB da nova faculdade com o nome de FAV. (FACULDADE DE AGRONOMIA E MEDICINA VETERINÁRIA, 2014).

A faculdade era composta por áreas que funcionavam como eixos do saber que compunham os dois cursos. Essas áreas eram: Zootecnia, Agricultura, Anatomofisiopatologia e Reprodução, Ciências Sociais Aplicadas e Agronegócio, Clínica e Cirurgia Veterinária, Engenharia Agrícola, Medicina Veterinária Preventiva e a área de Solos. Nos referidos eixos, duas áreas são compostas por professores que atendem a diferentes cursos: a área de Zootecnia, que atende ao curso de Agronomia e Medicina Veterinária; e a área de Ciências Sociais Aplicadas e Agronegócio, que atende ao curso de Agronomia e Gestão de Agronegócios. As áreas exclusivas do curso de Agronomia são Agricultura, Engenharia Agrícola e a área de Solos. E as do curso de Medicina Veterinária são Anatomofisiopatologia e Reprodução, Clínica e Cirurgia Veterinária e Medicina Veterinária Preventiva.

Cabe destacar que o Reuni foi o programa que gerou o terceiro curso da FAV: Gestão de Agronegócios, criado em 2010 com o objetivo de atender à necessidade de oferta de cursos noturnos na instituição.

A Faculdade, em 2015, possuía por volta de 83³² professores distribuídos nos três cursos, sendo, de modo aproximado, 45 do curso de Agronomia, 40 do curso de Medicina Veterinária e 11 de Gestão de Agronegócios. A distribuição diferenciada tem relação com a oferta de vagas nos editais de seleção, e, pelo fato de o curso de Agronomia oferecer anualmente 160 vagas de ingresso, este possui maior quantitativo de professores visando a atender a maior demanda de alunos. Os alunos representavam, em 2015, por volta de 650 no curso de Agronomia, 450 no curso de Medicina Veterinária e 220 no curso de Gestão de Agronegócios.

Os três cursos de graduação também têm representação na educação no nível de pós-graduação. Existem quatro programas de pós-graduação: o Programa em Agronegócios, que oferece mestrado; o Programa em Agronomia, que dispõe de mestrado e doutorado; o Programa em Saúde Animal, que também oferta mestrado e doutorado; o Programa em Ciência Animal, que oferta mestrado; e o Programa de residência Médico Veterinária, que possibilita uma formação especializada à profissionalização na área de Medicina Veterinária, diferente dos demais programas existentes na FAV.

Como os cursos de Agronomia e Medicina Veterinária são ligados a uma formação mais prática e profissional, a necessidade de aulas práticas é vinculada ao frequente uso de outros espaços da UnB, como, por exemplo, a Fazenda Água Limpa e o Hospital Veterinário da UnB.

A escolha desses três cursos como objeto de estudo se deve porque os três têm ligação direta com a expansão de vagas na graduação advindas do Reuni. Os dois cursos mais antigos (Agronomia e Medicina Veterinária) aceitaram expandir suas vagas, e o terceiro (Gestão de Agronegócios) foi um curso novo surgido durante o Reuni.

³²Cabe lembrar que, dentro dessa estimativa, existem aproximadamente 12 professores que atendem aos cursos de Agronomia e Medicina Veterinária, que correspondem à área de Zootecnia. Portanto, são contados dentro da estimativa de cada curso, mas não na estimativa geral da FAV, motivo pelo qual se dá a disparidade no somatório dos três cursos. O mesmo não acontece na área de Ciências Sociais Aplicadas e Agronegócio, que atende aos cursos de Agronomia e Gestão de Agronegócios.

4.3 A ação governamental de políticas públicas educacionais para o nível superior: o Reuni e suas possíveis correlações com as demais ações governamentais

Quando analisadas historicamente as políticas públicas de financiamento para a educação superior, não podemos negar que o Reuni se apresenta como avanço no incremento financeiro para a continuidade da prestação do serviço educacional com qualidade pelas instituições públicas. Entretanto, quando questionamos os entrevistados (grupos 1 e 2) acerca desse processo, é perceptível que, apesar de o Reuni ser uma política de ampliação de vagas, a maioria dos entrevistados correlaciona o programa à expansão da docência e a um melhor quadro de direitos no exercício dela que foram ocasionados pelo Reuni.

O Reuni abriu mais vagas para professores, porque me lembro que quando terminei o mestrado [...] em 1984, poderíamos dizer que concurso para professor praticamente não existia, era muito restrito, hoje você percebe que tem uma abertura tremenda. (Professor Mvet 01, informação verbal).

Peguei todo o período FHC, não tinha nenhum aporte de recurso, havia necessidade de realizar manutenção em tudo. E sobre a remuneração para servidores, se eu não me engano, foram nove anos sem ocorrer nenhum ajuste salarial. Não havia renovação e manutenção de professores do quadro, ocorriam aposentadorias e ficávamos sem professores. (Gestor 02, informação verbal).

Foi um governo que esteve disposto a conversar com os professores e discutir com os sindicatos sobre um plano de carreira, outra coisa, é que ser professor titular passou a fazer parte desse plano, então é possível ir ascendendo até chegar a ser titular, e não somente por meio do concurso público para titular que ainda existe. (Professor Agro 06, informação verbal).

Surge na fala dos entrevistados a ideia de que houve uma valorização traduzida pelo debate e pelas ações como aumento salarial, contratação e dispositivos que alteraram premiações no plano de carreira. Mas cabe ampliar a discussão no sentido de ponderar os apontamentos feitos por Medeiros (2012), que vê a expansão de benefícios ao trabalhador não como ação neutra estatal, mas como garantia da reprodução da relação capital-trabalho, isto é, não é gratuita, mas sim, tem por objetivo a continuidade social do aparato público e das relações de trabalho existentes.

Embora, tenha existido uma expansão da contratação de docentes, é preciso salientar que era duplamente necessária, pois: (i) existia uma defasagem do quantitativo de professores oriunda do período FHC; e (ii) a expansão de vagas de graduação necessitaria de aumento de professores. O que não fica claro é se a expansão de contratação de professores, em nível

nacional, atendeu a esses dois fatores, uma vez que o próprio Decreto que instituiu o Reuni deixa brecha para a análise da questão referente aos recursos humanos existentes nas universidades federais:

Art. 1º Fica instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, **pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.** (BRASIL, 2007b, grifo nosso).

Isto é, existia uma dimensão que buscava otimizar a questão dos recursos humanos, mas que não especificava se esse melhor aproveitamento era no sentido de aumentar a contratação de docentes ou de otimizar o trabalho docente.

Nas entrevistas realizadas, se retomamos as últimas falas apresentadas, nas quais se apresenta uma valoração positiva sobre as relações de trabalho para os docentes na educação superior durante o governo Lula, vemos que outra parte dos entrevistados, composta por dois sujeitos, apresentou uma análise diferenciada para a comparação entre os períodos Lula e FHC. Segundo eles, quando vemos os desdobramentos das políticas executadas por Luís Inácio – Lula – da Silva e Fernando Henrique Cardoso, existe um quadro de continuidade e não de reforma.

Segundo essa linha de raciocínio, a expansão ocasionada durante a presidência de Lula foi possibilitada pela condição de estabilização econômica do país pela presidência FHC. Essa ideia segue a linha de pensamento de autores como Oliveira (2009); Medeiros (2012) e Lima (2007), que percebem continuidade de políticas entre os governos de Luís Inácio da Silva e Fernando Henrique Cardoso, ocorrendo, contudo, durante o governo Lula, uma readequação de políticas sociais focalizadas em segmentos mais carentes.

Nessa ideia de continuidade, esses dois entrevistados identificam o Reuni dentro de uma meta maior do governo Lula que era aumentar o número de formados, o que de certa forma era o objetivo real desse programa.

O enfoque e a meta eram diferentes entre eles; Lula queria aumentar o número de formados, essa era a sua meta política. No governo Fernando Henrique eu tenho a impressão que ele sucateou as universidades federais, mas o contexto do governo era diferente: o Brasil vivia uma recessão e na época Fernando Henrique queria chegar à estabilização do real [moeda brasileira], para isso ele enxugou a máquina pública. Nessa época, professor não teve aumento, fizemos muitas greves, e fomos conquistar o nosso espaço na universidade no governo Lula em sua primeira gestão e principalmente na

segunda gestão. Mas não foi o Fernando Henrique que fez isso, foi o contexto. (Gestor 01, informação verbal).

Houve [mudanças] principalmente pela situação em que o Brasil se encontrava, em seu contexto, e não só para a universidade. O que eu quero dizer é que, na época do Fernando Henrique, a inflação estava em alta, então precisava fazer ajustes. Assim, não era a universidade que estava ruim, e sim o Brasil como um todo. Houve uma melhora, mas não por causa do Lula, mas porque houve estabilização [o processo de inflação]. Hoje nós estamos novamente entrando em uma situação difícil, desde o final do ano passado [2014] até agora [2015] vimos que a situação já piorou bastante. Não quero dizer que é por causa do governo, mas sim pela situação do Brasil. (Professor Agro 02, informação verbal).

Ainda há uma terceira leitura acerca das ações realizadas para a educação superior nos governos Lula que aparece na fala de um dos entrevistados. Ela trata da preocupação com a expansão de matrículas sem os devidos reajustes estruturais no mercado para atender esse contingente de novos diplomados:

É difícil saber, porque eu não sei o resultado disso, viemos de uma realidade no primeiro e segundo governo Lula e o que vemos agora é que a economia está encolhendo, mas está se colocando mais profissionais no mercado e não é o governo que cria os empregos. E o mercado será que está absorvendo? A ideia foi boa, mas não adianta dar o título se não tiver mercado de trabalho. (Professor Mvet 07, informação verbal).

Essa preocupação com o mercado de trabalho coaduna com os estudos de K. Lima (2013) nos quais há o questionamento se a expansão de diplomados no curso de Serviço Social seria absorvida na mesma proporção pelo mercado de trabalho nacional.

A quarta leitura surgida acerca do Programa Reuni assemelha-se à ideia apresentada por Nogueira (2008) e é explicada no Capítulo 2, que trata a série de mudanças realizadas no governo Lula como sendo realizadas de modo gradual e em partes por diferentes leis, decretos e programas ao longo dos dois mandatos.

Essa implementação por etapas e por diferentes instrumentos – leis e outros instrumentos normativos – não trouxe clareza da continuidade de ações. Assim, os entrevistados apresentam uma noção de que foram realizadas diversas ações, mas não conseguem perceber facilmente um ponto comum entre elas.

Isto é, não significa que eles não percebam continuidade entre as políticas, e sim que essa relação ainda não é claramente objetiva e identificável para eles. Podemos dizer que, entre essas diferentes ações, duas ocorridas na UnB são mais claramente identificadas e

relacionadas ao Reuni nas entrevistas: a política de cotas para negros e escolas públicas e o Programa Expandir Fase 1.

Sem sobra de dúvidas é difícil dissociar o Reuni de outras políticas públicas que são consequências do governo do Partido dos Trabalhadores [PT], por exemplo, a questão de cotas. Veio o Reuni e logo depois vem a cota da escola pública. Não estou dizendo que temporalmente a implementação tenha sido feita da melhor forma, mas é a primeira vez que vemos o estado brasileiro olhar para pessoas que não são egressas de escolas privadas. Com isso, a gente tem uma mensagem clara, que nós da universidade temos que nos preparar para receber estudantes que com certeza possuem um potencial muito grande, mas, às vezes, podem não ter tido uma formação em nível de conhecimentos específicos aprofundada. Claramente o governo fala para gente “olha a universidade é deles também”. (Gestor 02, informação verbal).

O que chamou a atenção nesse grupo de entrevistados é a associação do programa com um quadro maior de ações e a visão de dois entrevistados de que o Programa Reuni foi positivo porque não houve a obrigatoriedade de adesão como de outras políticas públicas implementadas por meio de decretos.

Mas, apesar de os entrevistados compreenderem como positivo essa adesão, um retorno à literatura acadêmica já consultada nesta dissertação traz certas ressalvas a essa questão. Os autores Zago, Sousa e Lopes (2013), por exemplo, indicam uma posição contrária à adesão. Na visão deles, a autonomia de escolha nesse caso é relativa, porque, caso não houvesse adesão ao Programa Reuni, a universidade teria sido excluída do embolso dos recursos.

Outra coisa boa é que a ideia do Reuni não obrigou ninguém a aderir ao programa. Foi um edital e quem quis aceitou. Obviamente toda a universidade sabia que teria a chance de obter alguma coisa de outra maneira não teria. (Professor Mvet 07, informação verbal).

Antes de iniciar em 2012 [Sisu], o governo deveria ter primeiramente reorganizado o ensino médio, para depois dar suporte por meio da universidade. [...] o ruim é que governo meio que obrigou. Mas eu acho que não está errado, em educação, o brasileiro que é muito quieto, se está na constituição [a oferta], então tem que se cumprir, é direito de todos. Começando que ninguém deveria pagar. (Gestor 01, informação verbal).

Ainda que, na UnB, o projeto de adesão ao Reuni tenha tido a possibilidade de ser reformulado a uma segunda proposta mais democrática e que atendesse à necessidade dos colegiados, cabe lembrar que em nível nacional, nem sempre esse processo foi de fácil aplicação. Durante a discussão de adesão, muitas universidades federais tiveram suas reitorias

ocupadas, pela falta de concordância de determinados seguimentos da comunidade universitária: tanto professores como alunos (MEDEIROS, 2012). Camargo e Lazarte (2012) afirmam que foram por volta de dez as reitorias ocupadas.

Além disso, outro ponto que merece destaque na fala dos entrevistados é que vemos a negatividade pela imposição de outras políticas implementadas; negatividade não com o objetivo da política (gratuidade do ensino para grupos advindos da educação pública), mas da imposição realizada.

O último tema que derivou das correlações existentes entre o Reuni e as demais políticas e ações governamentais veio do questionamento de um dos entrevistados sobre o Reuni e a sua temporalidade de realização. Essa indagação trata da formulação e implementação do Reuni, com previsão de ocorrência somente no governo Luiz Inácio – Lula – da Silva. A relevância dessa questão temporal nos indica que o Reuni sinaliza ser uma política muito mais de governo do que de Estado.

Nessa perspectiva, as ações efetivadas pelo Reuni objetivaram ter um impacto durante o governo que a implementou, que foi o segundo mandato de Lula. E apesar de esse programa estar diretamente envolvido com discussões mais amplas da ação estatal, isto é, uma política de Estado (por exemplo a expansão da taxa líquida de matrícula na educação superior), o programa não objetivou apreciar esses mesmos temas de forma a serem continuados nos próximos governos. Essa característica é o que o define como uma política de governo e não de Estado.

Não era uma política de Estado [o Reuni], ou fazia agora para alavancar alguma outra coisa, algum outro fator político, ou não valeria a pena fazer. Acho que o Brasil vai ganhar muito mais quando for institucionalizado [a realização de políticas], pois vai conseguir programar para oito anos, nove anos. Muito é criticado o sistema de ensino americano, mas ele é voltado para ser assim. Nos EUA as boas escolas são públicas, e as boas universidades são particulares. Mas as escolas [sistema público de educação superior] são pensadas de maneira que têm ações programadas para dois meses, seis meses, um ano, para quatro, para oito, até dez anos. Uma política de Estado. (Professor GeAg 04, informação verbal).

Se ampliarmos a análise da fala do entrevistado, podemos pensar que certos instrumentos estatais como o Plano Nacional de Educação (PNE) seria a saída para o enfrentamento da descontinuidade de políticas, pois possui uma temporalidade maior de implementação. Entretanto (como apresentado no Capítulo 2), até mesmo instrumentos como o antigo PNE, criado pela Lei nº 10.172, de 2001 (BRASIL, 2001) também são descontinuados, ou esquecidos, demonstrando que não somente o Reuni, mas outras ações

estatais ligadas à educação são frequentemente tratadas como políticas de governo, o que de certa forma reafirma a posição trazida pelo sujeito entrevistado.

A oscilação de ações públicas baseada em cortes orçamentários, como exposto por Fernandes (2015), ao tratar da diminuição do recurso destinado ao Pibid (discussão exposta no Capítulo 2) pelo governo Dilma Vana Rousseff, também reafirma essa ideia de que a continuidade de ações é relativa a contextos nacionais.

Para Karwoski (2013), a necessidade de uma política de Estado na educação superior é uma reivindicação antiga e diversos sujeitos, como a Andifes, já manifestaram a necessidade de transformações que poderiam surgir, caso fosse aplicada.

A educação superior deve seguir o princípio da política de Estado, e não da política de governo, fundamentando a educação como bem público capaz de garantir as condições de desenvolvimento humano, econômico e social, bem como assegurar que a universidade federal re(a)firme seus valores e identidades culturais. (KARWOSKI, 2013, p.254).

A ideia contida na citação apresentada e a fala do professor entrevistado também retomam outro tema apresentado na introdução desta dissertação que é o questionamento do Reuni comparativamente com o Processo Bolonha. Vimos no referido item que, apesar de o Reuni ser um projeto de reestruturação acadêmica pelos BI à semelhança do Processo Bolonha, existe uma diferença básica na temporalidade de realização. Enquanto o Reuni teve a duração de quatro anos (2008-2012), o Processo Bolonha continua em vigor exatamente por ser tratado com objetivos a longo prazo.

É preciso lembrar que o Processo Bolonha não é uma política de Estado, pois é uma declaração comum aceita por diferentes estados nacionais em um acordo maior que possui desdobramentos culturais e econômicos, mas a afirmação e o compromisso desses estados com essa política educacional possuem traços que podem nos exemplificar como seria uma política de Estado voltada a reestruturar a educação superior.

Isso, revela que, apesar de o Reuni ser positivo na visão da maioria dos entrevistados, a quebra de financiamento dessa política pode significar uma falha não somente da continuidade do financiamento, mas também de acompanhamento e valorização da educação superior como serviço social prestado à sociedade.

4.3.1 O impacto do financiamento na expansão da infraestrutura

A crítica ao Programa Reuni segundo os entrevistados claramente se desenha, via de regra, em positivo, especificando satisfação com a política e seus desfechos na UnB. É fato que, para a maioria das universidades federais e não somente para a UnB, o montante de recursos foi fundamental para a renovação e continuidade da oferta do serviço público educacional.

Entretanto, para os entrevistados (grupos 1 e 2), ainda que considerado positivo em termos gerais, o Reuni apresenta pontos que precisariam de uma maior atenção e que não foram atendidos, como, por exemplo, melhor estrutura física para as atividades de ensino, expansão de serviços, como a biblioteca e o restaurante universitário, e a expansão dos novos *campi* (FUP, FCE e FGA) criados.

Os dois grupos de entrevistados (gestores e professores da FAV) pensam diferentemente sobre os pontos referentes à estrutura física que precisam ser revigorados. Para o grupo de gestores do Programa Reuni, existe um pensamento de que grande parte dos recursos foi destinada à construção predial e reformas de sala para atendimento do ensino de graduação.

Assim, para os gestores, os pontos que precisam ser melhorados foram alguns ligados à oferta de outros serviços e não diretamente ao ensino, como por exemplo, a Biblioteca Central (BCE) e o Restaurante Universitário (RU).

Hoje vejo que seria necessário consolidar uma nova biblioteca. Porque percebo que a biblioteca é um espaço pequeno, pois ela atende não somente os alunos como também a sociedade. Outro ponto seria a questão do refeitório estudantil. (Gestor 01, informação verbal).

A análise das atas da CPReuni traz também esse debate da necessidade da ampliação desses setores de serviço, tendo como saída soluções diferenciadas e descentralizadas para seu atendimento, como, por exemplo, a criação dos módulos de serviço (Masc) nos quais seriam instaladas, por meio de licitação, empresas de alimentação com instalações adequadas para a oferta de serviços alimentícios, serviços de fotocopiadoras para os alunos, entre outros.

Não houve a construção de um novo refeitório. A análise documental das atas das reuniões da CPReuni indica um esforço conjunto da comissão para solucionar essa demanda, tentando-se encontrar maior eficiência no espaço onde existe o Restaurante Universitário. Como exemplo desse esforço, consta em atas da CPReuni a realização de consultorias com o

Serviço Social da Indústria (Sesi) para entender o processo utilizado pelo restaurante em seu atendimento de serviço de alimentação para grande escala de indivíduos. O objetivo era tentar aplicar o modelo do Sesi na UnB.

De forma semelhante, não houve construção de uma nova BCE. As ações realizadas pela CPReuni visaram tentar melhorar esse setor descentralizando algumas das ações da BCE, como a finalidade de local de estudo.

O Reuni, ao tratar de blocos de sala de aula, aprovou não só salas de aula, mas ainda laboratórios para uso de aula, espaço para monitorias onde o monitor pode receber seu estudante, locais de estudo. Pois os blocos não eram somente um local para ter aula, além do que a biblioteca estava cheia. Na biblioteca trocamos muitos mobiliários, compramos livros pedidos pelas unidades [para os cursos que estavam sendo criados], trocamos mesas, trocamos caixotes para estudo, tudo recurso do Reuni. (Gestor 02, informação verbal).

Entretanto, não podemos negar que a falta de uma estruturação melhor de áreas de serviços como a biblioteca seria fundamental, pois juntamente com o Reuni vieram diversas renovações de reconhecimento de cursos e credenciamento, sendo a biblioteca um dos pontos que englobam essa avaliação quando ocorrida *in loco*.

A importância da biblioteca na avaliação de cursos parte da ideia de que a instituição deve garantir que as referências – bibliográficas e em base de dados – utilizadas pelas disciplinas constem no acervo em quantidade suficiente aos egressos no curso. Não há, entretanto, indícios nos documentos institucionais que o acervo da biblioteca tenha se expandido no mesmo ritmo que a expansão dos alunos.

A gestão dos recursos por meio da CPReuni tentou realizar todos os projetos segundo o modelo adotado pelo MEC: após a liberação de recursos, era necessário o gasto em um período pré-estipulado. Caso isso não ocorresse, o dinheiro deveria ser retornado para o MEC, com fins de não perder recursos – muitas vezes adiantavam-se alguns projetos ou mesmo mudavam-se os planos. Presume-se que a biblioteca e o Restaurante Universitário estavam nessas mudanças que não foram aplicadas por prazos referentes ao desenvolvimento dos projetos.

Essa necessidade de aplicação rápida de recursos com vistas a obter resultados nas políticas públicas retorna à discussão do contrato de gestão vinculado a resultados tratado por Zago, Sousa e Lopes (2013). Apesar de positiva a implantação de programa que não obriga a vinculação das universidades federais, a obrigatoriedade de um resultado vinculado à

captação de recursos pode ter atropelado a expansão com maior qualidade, o que atenderia melhor os anseios da comunidade universitária.

É preciso citar ainda que a mediação e a execução do Programa Reuni não foram administradas sozinhas, pois (como mencionado no Capítulo 3) a gestão do Reuni foi realizada concomitantemente com o Programa Expandir Fase 1. Assim, ao se pensar em bibliotecas e refeitórios, existia não somente a preocupação com as atividades desenvolvidas pelo *campus* sede Darcy Ribeiro, mas ainda nos outros três *campi* FUP, FCE e FGA, em especial estes dois últimos, cujas atividades estavam começando.

Pela assinatura com o MEC [do acordo] as aulas já tinham que ter começado, mas estavam atrasadas, precisariam ter começado. Começamos as aulas em agosto [de 2008] por meio de um vestibular fora de época, nós fizemos da seguinte forma: renegociamos os cursos, houve uma comissão que trabalhou nos projetos pedagógicos analisando de forma inicial, no qual os pontos fundamentais foram atendidos; nós conseguimos professores; corremos atrás do espaço, a exemplo, na Ceilândia começou no fórum. Foi de forma provisória, mas não foi improvisado. Junto com o Ceplan reformamos o espaço, e enquanto isso discutia o projeto do prédio [*campus*]. Ocorreu o primeiro, o segundo e o terceiro semestres; tivemos que renegociar os cursos propostos, ou seja, era remando e construindo o barco ao mesmo tempo. Tinha que ir resolvendo e fazendo, não dava para parar. (Gestor 02, informação verbal).

A gente praticamente considera hoje [a UnB] uma cidade não é mesmo? Não que tenha sido por causa do Reuni, porque o Reuni queria reestruturar e expandir as universidades federais. Mas, hoje, percebe-se que a UnB conseguiu expandir para as cidades satélites. (Gestor 01, informação verbal).

Essa expansão em *campi* de certa forma foi um sobrepeso na gestão do projeto que deve ser considerado ao analisar o Reuni. Para os professores da FAV entrevistados (grupo 2), somente dois professores analisaram o impacto da expansão considerando toda a universidade, isto é, os demais *campi* na oferta tanto de ensino como dos demais serviços administrativos:

O Reuni foi bom, mas nem todos parecem ter tirado não somente o ganho econômico, mas ainda o ganho total que poderia ter vindo. Foi muito recurso em pouco tempo, e foi muito difícil trabalhar com tantas frentes ao mesmo tempo: havia cursos começando aqui [Darcy]; e houve também cursos começando no *campus* Ceilândia, a expansão no Gama. Foi bom, mas há ressalvas, pois nós não conseguimos tirar toda potencialidade dessa oportunidade que foi dada por causa de planejamento e organização [na UnB]. (Professor GeAg 04, informação verbal).

Para os demais entrevistados do grupo 2, as críticas ao Reuni sobre o financiamento são fundamentalmente: (i) sobre a estrutura física das salas de aula e; (ii) maior espaço para a unidade acadêmica em salas para professores e espaço para unidade acadêmica (sede própria ou revitalizações arquitetônicas na sede atual).

Entre as reivindicações de estrutura física para salas de aula, aquelas referentes às disciplinas desenvolvidas com práticas de laboratório são maiores. Isso porque a expansão dos alunos fica limitada pelo espaço e necessidade de equipamentos, diferentemente de disciplinas mais teóricas que facilmente podem desenvolver o ensino independentemente da sala e da presença de equipamentos laboratoriais.

Já sobre a reivindicação de prédios para sala de professores e a administração da unidade, aparece a ideia de que esses prédios precisam de expansão para atender também não somente os cursos tradicionais que expandiram suas vagas, mas principalmente os cursos novos que foram criados durante o Reuni.

Cabe notar que a manifestação de problemas referentes a salas de aula, melhor estruturação da biblioteca e prédio para suporte da atividade docente aparece em outros estudos sobre o Reuni nas universidades federais. Ribeiro e Leda (2015), ao investigarem o processo de implantação do Reuni na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), identificaram as mesmas reivindicações referentes à expansão espacial ao entrevistarem docentes sobre as condições de trabalho. Também Karwoski (2013) reafirma a falta de recursos para expansão espacial na Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro, que se transformou em Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) com a chegada do Reuni.

Na análise documental das atas da CPReuni, aparecem exemplos dos problemas de execução orçamentária para a questão predial. Em geral, são fatores externos à instituição surgidos durante a realização do projeto institucional: abertura de edital de construção e falta de concorrência; solicitação da CPReuni às unidades acadêmicas de visto dos projetos que seriam iniciados e demora das unidades em responder tais solicitações; necessidade de renovar licenciamentos ambientais em áreas onde seriam construídos prédios; aumento de orçamentos ou, ainda, nem sempre a gestão programada era atendida pelas empresas contratadas para realizar esse processo:

Essa é a seguinte questão: tem aquelas empresas que são idôneas e as que não são. É como se a gente tivesse que rezar muito para aparecer uma empresa boa e idônea, porque se aparece uma empresa fantasma, o projeto da construção [do *campus*] vai para baixo. Isso aconteceu também com

outras universidades. [...] Essas empresas todas acabam dando algum problema, chega no final a gente tem que se autorizar um aditivo além daquilo que estava programado para a obra, mas enfim, não podemos reclamar porque a UnB nesse ponto teve gestão. (Gestor 01, informação verbal).

Às vezes o recurso não era usado [para determinada unidade] naquele momento exato. Então remanejávamos, por exemplo, o Instituto de Ciências Sociais [ICS] estava precisando de espaço e tinha determinado recurso de sete milhões. A gente entrava em contato com o DEG e o Ceplan, eles respondiam que o recurso daria para realizar um projeto que cabe X professores e as unidades que caberiam nisso é a C e B. Isso era levado para a comissão do Reuni, e caso essas unidades [C e B] não tivessem aumentado as vagas, o recurso era repassado para o ICS, que havia aumentado as vagas. Todas as decisões eram fundamentadas com a necessidade das unidades terem participado no aumento de vagas, e também com os recursos que a gente tinha disponível. (Gestor 02, informação verbal).

Eu não sei te dizer na ponta do lápis, mas o dinheiro veio, e veio a mais complementando, isso foi muito importante porque o dinheiro que nós pedimos era para um orçamento X, mas quando ia comprar realmente [os equipamentos] o orçamento ficava mais caro. (Professor Mvet 05, informação verbal).

Na fala dos gestores (grupo 1), o quantitativo de novos prédios para as unidades acadêmicas atendeu a reivindicações históricas na universidade de cursos que se encontravam no subsolo do ICC (Estatística e Computação), e para determinadas unidades considerando sua expansão de vagas de graduação e professores contratados. Sendo assim, a expansão predial não necessariamente foi gestada considerando os cursos novos criados durante o Reuni.

Sobre a expansão predial, é importante ainda citar que existiam unidades que estavam com projetos de prédios programados dentro de recursos próprios da UnB e que, sendo assim, não foram contempladas pelo Reuni para construção de prédios. A Faculdade de Agronomia e Medicina Veterinária estava nesse segmento na UnB.

A discussão sobre a construção de uma sede para a FAV remonta ao início da expansão da UnB iniciada em 2006 pelo *campus* FUP. A ideia é que, como a FUP foi criada para um perfil voltado para as Ciências Agrárias, o mesmo tronco comum de saber dos cursos da FAV, a FAV deveria sair do *campus* Darcy para a FUP.

Estando a FUP espacialmente localizada na região do Distrito Federal onde predominam atividades econômicas primárias – voltadas para a economia rural –, o curso teria ali um diferencial.

Essa mudança foi realizada à FAV por meio de uma consulta advinda da reitoria. A resposta da unidade foi negativa para tal mudança pelos seguintes motivos citados: (i)

questões ligadas à interdisciplinaridade – os docentes defendiam que em uma universidade deve haver acesso a diferentes áreas de conhecimento e que a presença de diferentes graduações garante que esse debate seja cada vez melhor; (ii) recursos financeiros – existia uma discussão de que os recursos necessários para a construção de um prédio para a FAV poderia ser aplicado no *campus* Darcy Ribeiro e não necessariamente de forma descentralizada, especialmente na RA Planaltina; (iii) questão do deslocamento diário de professores e alunos.

A UnB é uma universidade no qual quem dá aparte da matéria de matemática é o curso de matemática; a parte de química é o departamento de química e assim por diante; tem disciplinas que você faz no próprio departamento, ou nas outras unidades, a mudança para Planaltina dificultaria essa integração, pois a ideia de universidade é exatamente integrar. Por ter essa dificuldade eu compactuo com a ideia de que um prédio aqui nas proximidades [do ICC], seria melhor, pois se Agronomia é lá em Planaltina, você precisaria ter professor de química, física e de todas as matérias no departamento. (Professor Agro 02, informação verbal).

Quando foi criado o *campus* de Planaltina, eu imagino que os cursos que foram criados lá não são para que os alunos do Plano Piloto fossem para lá. Então estavam criando para atender os alunos de lá. A ideia era dar oportunidade aos alunos terem um *campus* perto e estudarem [...] E a grande maioria dos nossos alunos são do Plano Piloto, e também a maioria dos professores. Do mesmo jeito que aqui não tem prédio, lá [em Planaltina] também não havia e teria que ser construído, então não se justificava, o dinheiro que poderia ser gasto lá não poderia também ser gasto aqui? (Professor Mvet 07, informação verbal).

Depreende-se dessas falas que a expansão iniciada em 2006 pelo Programa Expandir Fase 1 e continuada em 2008 pelo Reuni traz uma série de discussões novas para a UnB como instituição. Nesse caso em especial, uma discussão sobre permanência e identidade da unidade acadêmica.

Cabe lembrar que a ideia do Expandir Fase 1 era o atendimento de lugares distantes das instituições sede, e não a repartição da instituição em núcleos menores, a lugares descentralizados. Embora a unidade acadêmica (FAV) não tenha aceitado a mudança, percebe-se que a administração (Reitoria Lauro Morhy, em 2006) buscou realizar a expansão inicialmente dessa maneira. Isso reforça a leitura feita por Melo (2013) de que a implantação do *campus* de Planaltina teve diversos contratempos como a falta de articulação entre o projeto pensado pela alta administração e o desejado pela comunidade da FUP – o que se reflete hoje em dia no *campus* FUP.

Outra questão é que a fala dos docentes indica que a expansão pensada durante a fase 1 parece ter ocorrido às avessas. No lugar de atender alunos da região, procurou instaurar cursos ligados à vocação econômica, mesmo que o perfil dos alunos fosse de outras cidades, e não do entorno imediato de onde seria criado o novo *campus* FUP. A importância desse relato indica que, caso houvesse a mudança, os prejuízos para a universidade poderiam ter sido maiores do que os benefícios à época.

Entretanto, a falta de um prédio não significa que a FAV não expandiria espacialmente no *campus* Darcy. A saída de outras unidades do ICC que estavam espacialmente limítrofes com a FAV, como o IB, possibilitou o avanço da unidade no ICC. Isso era fundamental, visto que a unidade aumentou, durante o Reuni, o número de vagas nos cursos existentes (Agronomia e Medicina Veterinária) e ainda elaborou um novo curso, Gestão de Agronegócios, oferecido no período noturno.

A expansão no ICC pela FAV priorizou, segundo o Gestor 01, a construção de outras áreas, como laboratórios. Entretanto, esses laboratórios, em sua maioria, estão atualmente no subsolo, como também o curso recém-criado (Gestão de Agronegócios), o que sinaliza que, futuramente, essa questão precisa ser repensada até mesmo para garantia da qualidade da aprendizagem e ensino, pois não há uma adequação para o pleno desenvolvimento das atividades universitárias.

Outro ponto interessante na expansão predial que apareceu no discurso de somente um dos entrevistados do grupo 2 (professores da FAV) foi a preocupação com a continuidade da expansão física iniciada pelos outros *campi* criados. Segundo ele, é necessário avançar nos processos de autonomia institucional, independência e gerência dessas novas unidades.

Você pôs a UnB em Planaltina, pôs na Ceilândia e pôs no Gama. Agora o que pode ser um complicador é que daqui a 20, 30 anos, Planaltina terá que virar uma universidade, Gama terá que virar uma universidade e Ceilândia terá que ser uma universidade! Mas eles estão sendo criados para isso? Eu acho que não. A UnB ainda está centralizada aqui [*campus* Darcy], com a concepção de universidade que funciona bem sem ser multicampi pois está centralizada aqui e na prefeitura, nos conselhos e na reitoria. Mas por ser multicampi se avolumaram os problemas, e qual seria o modelo certo? Uma prefeitura em cada lugar? Como seria o departamento? O RH? Outro problema que você tem um exemplo no Gama [FGA], é que na FGA tem engenharias, mas os melhores da FGA querem vir para a FT. Existe concorrência entre os *campi* e aqui: os melhores de Planaltina e Ceilândia querem vir para aqui. Enfim, criaram-se novos problemas e não sei se houve efeitos de economias de escala. E ninguém fala sobre o fato que esses *campi* irão querer no futuro independência, que é natural que seja. E eu não acho que haja recurso para tudo que se pretende. (Professor Agro 03, informação verbal).

Fica claro que a expansão predial tem repercussões outras que se ligam a toda a comunidade universitária, desde os serviços administrativos, como o de pessoal da instituição e o tipo de serviço prestado, não somente no *campus* como também com os descentralizados nos novos *campi*.

Essa realidade não é somente da UnB, mas de grande parte das instituições que aderiram ao Reuni e ao Programa Expandir Fase 1, pois, como sinaliza Faria (2006), muitas das instituições que começaram sua expansão em 2006 o fizeram compartimentando universidades em mais de uma unidade, isto é, dividiram-se espacialmente sem dimensionar o efeito futuro dessa expansão para a instituição.

Contudo, cabe ressaltar que talvez a UnB não tenha sentido os efeitos dessa compartimentação, da forma que outras universidades federais sentiram. Isso porque os *campi* recém-criados não são territorialmente tão distantes da UnB, todos estão situados dentro do DF, o que destoa com outros casos de universidades que expandiram novos *campi* para municípios ou distritos relativamente distantes de suas sedes, justificando, assim, a necessidade de órgãos administrativos (prefeitura, recursos humanos) em cada unidade.

Para Ribeiro e Leda (2015), é a docência que fica extremamente fragilizada diante dessa expansão (compartimentada), pois traz a rotatividade do quadro docente nos *campi* novos, que são exatamente aqueles que precisariam manter uma estabilidade de servidores do quadro permanente para a construção de sua identidade institucional.

A situação do professor não morar na cidade do seu local de trabalho e se deslocar toda semana é muito comum, podendo gerar muito cansaço, desgaste e adoecimento, sem mencionar os riscos que as rodovias oferecem. A docente relata que muitos dos que não desistem da docência ficam tentando concursos em outras universidades ou na própria UFMA, porém, no campus da capital. (RIBEIRO; LEDA, 2015, p. 250).

Expandir é essencial para atender toda a sociedade, mais quais seriam as ações que precisam ser gestadas governamentalmente para dar continuidade aos processos advindos dessa política? Nesse relato ocorrido na UFMA vemos que, territorialmente distantes, as realidades docentes superpõem-se no espaço.

Mas dialeticamente, não é somente similaridades que ocorrem no espaço, mas também diferenças, por exemplo, a valoração da gestão é, na visão da maioria dos entrevistados, tanto do grupo 1 quanto do grupo 2, indicada como positiva na forma como é conduzido na UnB o Programa Reuni. Existe nas falas uma associação entre qualidade da gestão e os resultados.

Essa questão da gestão é vista como sendo essencial no Reuni, independentemente da instituição estudada.

Vejo como positivo, criaram-se muitas oportunidades para os estudantes. Acho que a administração que soube aproveitar as condições do Reuni fez muita coisa boa. E temos muitos exemplos disso, há universidades que se beneficiaram de uma forma espantosa, e tem outras que não. Todo mundo teve a mesma oportunidade. Quem administrou bem melhorou mais a universidade, e quem administrou mal não teve esse benefício todo que poderia ter tido. (Professor Mvet 01, informação verbal).

O impacto do Reuni na UnB não foi tão sentido como em outras universidades que ficaram mais penalizadas pelas propostas mirabolantes. No âmbito da FAV, a gente conseguiu caminhar de uma forma mais aceitável. (Professor Mvet 05, informação verbal).

Entretanto, um dos entrevistados aponta uma análise pessoal de que o projeto teve problemas estruturais, e isso de certa forma prejudica a continuidade do curso recém-criado na FAV (Gestão de Agronegócios). Em sua fala, falta clareza no processo, o que demonstra que, apesar de o modelo aplicado na UnB ser de ampla transparência na execução do Programa Reuni, nem toda a comunidade acadêmica adquiriu informações ou participou dele.

Um possível motivo disso pode estar no *feedback* do processo de sensibilização e *empowerment*³³ realizado durante o Programa Reuni em sua execução na UnB.

Eu não sei se isso foi um problema só da UnB, ou se é responsabilidade da reitoria ou do gestor, ou ocorreu por curso, mas para o curso [Gestão de Agronegócios] houve descontinuidade. Eu já ouvi reclamarem do mesmo problema em outra reunião que eu participei, como também de outros professores, outras unidades e em outras instituições. Acho que há uma ingerência, uma falta de gestão, que vai além dos muros da UnB. Mas não sei se é política, ou foi aqui na UnB que priorizaram receber mais cursos. Sinceramente não sei. (Professor GeAg 08, informação verbal).

Outro fato relevante em sua fala é a visão de que a UnB teria se comprometido mais do que conseguiria para atender a expansão de vagas na graduação, e isso de certa forma é essencial para entendermos o modelo de expansão assumido em compromisso com o MEC,

³³*Empowerment* é o termo utilizado para sinalizar o estágio de sensibilização que perpassa os sujeitos sociais ao perceberem as ações políticas e ao se visualizarem dentro delas, como sujeitos ativos desse processo. O termo também é traduzido como empoderamento na língua portuguesa, que sinaliza a tomada de poder do indivíduo sobre a política pública. Essa tomada de poder sinaliza que as políticas objetivam a toda a sociedade e parte dela também avalia e gesta pela continuidade da sua qualidade, garantindo sua eficácia, eficiência, transparência e efetividade social.

além das diversas dificuldades que surgiram no início do projeto devido ao período conturbado pelo qual a instituição passou durante o Programa Reuni.

4.3.2 Contrato de gestão e remodelação de vagas segundo o critério participativo dos colegiados

A expansão pactuada pela UnB pelo termo de adesão segue duas etapas que, historicamente, são diametralmente opostas. A primeira refere-se ao termo de adesão que foi assinada na UnB pela administração Timothy Mulholland, que pactuou um quantitativo de vagas e a formação de BGA que atenderiam a essa expansão. A segunda refere-se à administração *pro tempore* e à sua continuidade na administração seguinte, que geriu o Reuni de 2008 até o final de 2011.

A diferença entre as duas pode ser vista como um processo dicotômico de continuidade e ruptura. A ruptura existe no modelo de gestão institucional do programa que foi diferenciado, pois, enquanto a primeira gestão focava-se em decisões centralizadas na figura dos gestores da alta administração, a segunda gestão buscou tomar todas as decisões de forma compartilhada e circunstanciada na figura dos colegiados. Com isso, houve aumento da abertura da autonomia universitária tanto nos departamentos como nas demais instâncias universitárias como Cepe e Consuni.

Já o aspecto dicotômico da continuidade do Reuni refere-se aos prazos e percentuais assumidos pela UnB com o MEC, pois, apesar da troca da administração na UnB, o termo de aceite não poderia ser alterado no que se refere ao total de vagas programadas para a expansão e nem ao total de professores combinados com a administração da UnB em seu primeiro projeto.

O complicador foi que a universidade havia se comprometido em aumentar as vagas em uma quantidade X, que era uma quantidade substancial de vagas. O MEC orientava que não poderíamos mexer no número de vagas, porque isso havia sido acertado com a gestão anterior [Timothy Mulholland], também não poderia se mexer no número de vagas de professores porque a universidade havia assinado. Como também não poderia ser mexido o número de servidores, e nem o valor acertado [recursos]. Então, a universidade foi pega nessa camisa de força que era as limitações em termo de recursos que o MEC daria para o projeto. O que o MEC fez foi nos dar um mês para que pudéssemos arrumar o projeto. (Gestor 02, informação verbal).

Esse processo pelo qual o governo libera recursos segundo a definição de metas preestabelecidas tem sido considerado por alguns analistas e pesquisadores em políticas públicas como contrato de gestão. Esse modelo vem sendo utilizado desde a reforma administrativa ocorrida nos anos 1990 no Brasil para políticas sociais. Vemos cada vez mais um modelo de ações do Estado que dão a entender que objetivam a descentralização dos serviços não-exclusivos do Estado, conforme o modelo de gestão de Bresser-Pereira (1998a).

O acordo da UnB com o MEC, segundo o qual a liberação de recursos ocorria de acordo com os resultados apresentados, aplica-se à ideia de contrato de gestão. Importante frisar que, ainda que a UnB tenha tido dois projetos durante o Reuni, essa concepção dos resultados que eram esperados (expansão de vagas na graduação) pelo MEC não foi alterada, como exposto na fala a seguir do gestor:

Nós consultamos todas as áreas acadêmicas da universidade, e todo mundo ficou informado do que tinha sido previsto. Perguntamos “o que vocês querem, e o que tem condições de fazer”. Fizemos vários questionários, vários formulários, e as unidades acadêmicas fizeram propostas de aumento de vagas. [...] A universidade ficou em uma posição difícil, mas conseguimos negociar com todas as unidades que submeteram o projeto que foi passado nas mais diversas instâncias, o que fez o projeto [novo] ser muito democrático. As propostas do aumento de vagas tinham que passar nos colegiados, na Câmara do Ensino de Graduação [CEG], depois no Cepe e Consuni, porque como os cursos tinham um cronograma de quantitativo de vagas, tudo isso tinha sido acertado. (Gestor 02, informação verbal).

Essa afirmação de que o projeto foi remodelado para uma versão mais democrática que a versão criada na administração Timothy Mulholland aparece ainda na reformulação do projeto Reuni aprovado na 339^a Reunião do Consuni. Entretanto, Camargo e Lazarte (2012) apresentam uma versão diferenciada desse processo. Segundo eles houve consulta de forma democrática às unidades acadêmicas da UnB, que já haviam sido consultadas desde a reitoria Timothy sobre as mudanças que seriam implantadas pelo Reuni na UnB em seu primeiro projeto baseado em BGA, conforme sua descrição a seguir.

A elaboração do projeto a ser submetido ao MEC obedeceu a um processo que levou dois anos de elaboração, incluindo a apresentação, no início de 2006, das ideias básicas que se apresentavam tanto no Plano Orientador da UnB, quanto nas propostas da Escola Nova de Anísio Teixeira. Depois de várias reuniões com diretores de unidades acadêmicas, professores da UnB e de outras universidades, este primeiro estágio de reflexão se abriu à comunidade num seminário que teve uma receptividade difícil de prever. Efetivamente, entre os dias 29 a 31 de março de 2007, o seminário sobre o que foi então denominado *2^o Seminário Nacional Universidade Nova: Anísio Teixeira e a Universidade do Século XXI*, lotou o tradicional auditório dos Dois Candangos, assim como os anfiteatros 8 e 9, no Instituto Central de

Ciências, palco de assembleias e corais, envolvendo um público total de mais de mil pessoas.

Mesmo com esses números significativos, houve uma clara percepção da necessidade de envolver mais ativamente setores muito relevantes da universidade, não apenas para discutir as propostas até então elaboradas, mas também para receber subsídios, sugestões, críticas, complementações para um projeto que até o momento era só germinal. Nessa terceira etapa foram feitas visitas a diversos departamentos, institutos e faculdades, sempre enviando previamente os rascunhos das propostas existente até o momento, e registrando em atas as sugestões e críticas. Foram realizadas algo em torno de 70 destas visitas a colegiados, sendo algumas unidades acadêmicas visitadas duas ou até três vezes. (CAMARGO; LAZARTE, 2012, p.207).

Duas considerações precisam ser feitas sobre as proposições feitas pelos autores citados anteriormente. A primeira refere-se à realização do Seminário Nacional Universidade Nova, citado como meio de divulgação dos BI na UnB. Certamente um evento desse porte serviria de convencimento e apresentação do ideal dos bacharelados interdisciplinares para a UnB. Contudo, apesar de o ideal de reestruturação ter ligação direta com os BI, não se pode extrapolar que, pela promoção do evento, a UnB admitia comum acordo com os bacharelados interdisciplinares.

Ainda sobre o Seminário, podemos pensar ser natural a UnB abrigar um evento desse aspecto, pois sua concepção primeira (conforme descrito no Capítulo 3) foi fundamentada na ideia de BI durante seu projeto de criação em 1962, que, entretanto, foi abandonado ao longo de sua trajetória institucional. Além disso, a ideia dos BI teve seu ápice em 2006 em todo o Brasil por ocasião da Portaria SESu/MEC nº383, de 2010, que instituiu grupo de trabalho para criação de diretrizes nacionais para os BI.

A segunda consideração refere-se à questão da divulgação e transparência do projeto Reuni na UnB: afinal, houve divulgação do projeto desde a primeira proposta, ou essa divulgação (em nível dos colegiados e unidades acadêmicas) só ocorreu realmente na segunda proposta? A resposta pode estar nos próprios escritos de Camargo e Lazarte (2012):

Feitas todas essas consultas, o projeto concreto foi se afinando para incluir as propostas das unidades acadêmicas que se manifestaram interessadas na participação do programa de reestruturação ou de expansão, **já que muitas estavam dispostas a expandir o acesso, reconhecendo a demanda social, mas não a reestruturar práticas pedagógicas ou conteúdos curriculares.** (CAMARGO; LAZARTE, 2012, p.208, grifo nosso).

Podemos deduzir que havia conformidade com o projeto Reuni na ideia de “expansão de vagas de graduação na UnB”, mas que não havia concordância de que essa expansão ocorresse por meio de alterações na estrutura curricular acadêmica da instituição, isto é,

adesão aos BGA, que era a concepção do primeiro projeto Reuni da UnB apresentado ao MEC.

Isso não significa que o primeiro projeto foi ruim em sua concepção. Camargo e Lazarte (2012) apontam que tal projeto foi tão bem aceito no MEC que foi usado como referência para outras instituições que aderiram aos BI na época de execução do Programa Reuni no Brasil. Entretanto, essa qualidade apontada pelos autores não foi suficiente para a plena concordância do projeto na UnB. Isso de certa forma é reflexo do próprio modelo do Programa Reuni, que era baseado na adesão, o que subentendeu que deveria e poderia ser apreciado conforme cada colegiado da instituição.

A posição de Melo (2013) é a de que esse processo de percepção e aceitação do projeto representa um modelo de implantação falho do Reuni na UnB e que foi comum em outras universidades. A falha estaria na rapidez de implementação do projeto que trouxe pouca discussão nas instituições (a nível nacional) para convencimento e participação na sua construção.

É perceptível que essa adesão institucional pelo modelo de negação dos BGA, não é única na UnB e nem mesmo entre os entrevistados. Um professor entrevistado entende que o modelo dos BGA poderia ter trago ganhos positivos para a UnB, pois foi uma oportunidade que poderia ter implantado BGA comuns a todas as universidades brasileiras, trazendo um melhor aproveitamento de disciplinas e facilitando os processos de mobilidade. Apesar de não especificada, a ideia apresenta-se como a implantação do Processo Bolonha na Europa, que tentou regionalizar esse processo de acreditação de cursos e facilitar a mobilidade de profissionais em toda a Europa.

O Reuni poderia ter vindo e ter institucionalizado de tabela um monte de grades curriculares para pelo menos as universidades federais conversarem. Na Suécia é assim, não quero com isso engessar nada, mas lá tem disciplinas básicas de comum acordo para determinadas classes, e que são mínimos que todos devem saber, pelo menos de um ano a 18 meses do curso é assim. (Professor GeAg 04, informação verbal).

Para esse mesmo professor, os BGA poderiam não ser totalmente benéficos à UnB, mas teriam ganhos nacionais, distorcendo o efeito das ilhas de conhecimento que existem no Brasil, o que ainda é um desafio da educação superior brasileira, como a tentativa de formar um sistema de educação superior comum a todo Brasil.

O dinheiro viria de qualquer jeito, se atrelassem mais a isso ou aquilo teria tido mais impacto. Houve um ganho na expansão e no acesso para os estudantes. Mas poderia também ter ganho no aprimoramento de processos

[acadêmicos]. Poderia ter tido um ganho multifacetado atrelado a essa expansão que foi boa, mas deixou certas coisas que poderiam ter sido melhor. Nós [UnB] iríamos perder com isso, porque a aura UnB iria ficar menor, devido à UnB ser uma ilha [de conhecimento], mas outras universidades federais menores que não têm essa chance iriam poder crescer e ter menores disparidades [territoriais e capital humano e tecnológico]. (Professor GeAg 04, informação verbal).

Entretanto, a visão de um ciclo comum e o pretense ganho institucional de diminuição da evasão não são unânimes. A ideia divide os docentes da UnB, pois, para alguns, esse modelo não preza a ideia de que a especificidade de cada curso pode não se beneficiar pelas matérias básicas não relevantes, mas que outros pontos poderiam ser desenvolvidos que seriam mais positivos para determinados cursos, como na fala abaixo:

No primeiro momento o Reuni que era proposto para esta universidade se confunde com uma história que era chamada de Universidade Nova que era lá da Bahia, do Prof. Naomar. Eu via claramente um prejuízo em questão de tempo, um curso de Medicina Veterinária que seria de cinco anos poderia durar de seis a sete anos, isso porque demandava um grande tempo realizando matérias básicas que não teriam grande proveito nas específicas. Teria milhares de disciplinas que não resolveriam nada. (Professor Mvet 05, informação verbal).

Inclusive, como explicitado no Capítulo 3, no caso da UnB, o principal motivo de não adesão aos BGA se deu exatamente pelo questionamento da finalidade de diplomação em grandes áreas de formação (Ciências Humanas, Exatas, entre outras). Havia a preocupação pelas atividades profissionais e pelo espaço de inserção desse profissional no mercado de trabalho.

Temos, assim, claramente uma percepção de que a discussão dos BGA na UnB não acabou com o Reuni. O discurso da eficiência como política pública aparece como forte ponto dos defensores dos BI. Entretanto, como aparece na fala do último professor entrevistado e na história da UnB, durante a aprovação do Reuni, a maioria dos professores não concordou com essa ideia. Entre os motivos dessa discordância com os BGA, estariam tanto as questões que levam ao respeito da autonomia dos departamentos como ainda a efetividade social da política (Reuni).

A efetividade de uma política é a capacidade administrativa de atender as necessidades da comunidade (SANDER, 2007). Nesse caso em especial, parece que realizar ciclos comuns não satisfazia a necessidade da comunidade acadêmica de certos cursos e muito menos da formação dos discentes, objetivo primeiro da oferta e finalidade da educação superior.

4.3.3 A necessidade de renovação e credenciamento de cursos

Outro processo fundamental acarretado pelo Reuni refere-se à necessidade de regulação dos cursos de graduação da UnB para atendimento do dispositivo de outra política implementada pelo governo Lula: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

Como parte do ciclo avaliativo do referido sistema, a necessidade de credenciamento e renovação do curso é garantia de que a instituição atende à regulação nacional dos cursos superiores. Esse processo, no caso da UnB, teve que ser revisto devido a dois processos principais: o reconhecimento de cursos novos e renovação de cursos da instituição no sistema e-MEC³⁴ e o credenciamento dos cursos de graduação que foram criados pela expansão de vagas do Reuni.

Tínhamos muitos processos parados, não havia projetos políticos pedagógicos, chamamos todos os coordenadores de curso para começar a pegar os projetos políticos pedagógicos dos cursos e a partir daí a gente foi realizando os reconhecimentos um a um. Em 2008, a universidade estava completamente irregular junto ao MEC. (Gestor 02, informação verbal).

Durante as entrevistas, surgiu na fala desse gestor e dos demais (grupo 1) que a realização do Reuni trouxe a garantia ao governo federal de que os cursos oferecidos por universidades federais buscassem se adequar aos parâmetros nacionais de regulação da educação superior, criando uma rotina na universidade em atender a essa demanda do Inep. O objetivo desse esforço era garantir que houvesse uma reestruturação acadêmica no sentido de orientar os cursos nos padrões da avaliação de cursos nacionais. Essa reestruturação não foi radical e nem obrigatória, mas buscava revitalizar e renovar projetos políticos pedagógicos (PPP).

Entre as duas frentes de expansão de vagas de graduação da UnB no Reuni, cursos novos e cursos tradicionais que ampliaram suas vagas, somente os cursos novos precisavam obrigatoriamente apresentar um PPP novo; para os cursos tradicionais foi facultativo –

³⁴ A Plataforma e-MEC foi criada pelo governo federal para que as instituições de educação superior pudessem acompanhar o processo de regulação dos seus cursos de graduação oferecidos tanto modalidade presencial como a distância. Serve, portanto, para credenciamento e credenciamento institucional; autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de curso. A plataforma permite que a instituição acesse os dados de seu curso e os atualize conforme o processo de regulação solicitado pelo MEC à instituição. Foi instituído pela Portaria Normativa nº 40, de 2007 do MEC.

aqueles que quisessem poderiam reformulá-lo, caso não quisessem, teriam somente de adequar os dados solicitados para renovação do reconhecimento do curso.

Contudo, grande parte dos cursos tradicionais à época acabaram por realizar determinadas alterações visando dar organicidade a seu PPP. O motivo disso foi que, embora fossem opcionais as alterações, houve, durante o Reuni, vários processos de avaliação externa *in loco* – avaliação que o Inep faz visitando a instituição, visando avaliar suas instalações e demais condicionantes da oferta de ensino.

Cabe assinalar que, em geral, essa preocupação de renovação do PPP aparece principalmente na fala dos entrevistados do grupo 1, os gestores. Para os professores da FAV (grupo 2), não houve narrativa que vinculasse reformulação do PPP ao Programa Reuni.

Para os cursos entrevistados, somente o curso de Gestão de Agronegócios teve a criação de formulação de seu PPP. Para os outros dois cursos investigados, Agronomia e Medicina Veterinária, não houve reformulação pedagógica do Reuni, entretanto houve renovação da portaria de reconhecimento dos seus cursos, à época do Reuni, como foi comum aos demais cursos da UnB.

Em 2014, o curso de Medicina Veterinária reformulou o PPP de seu curso e, em 2015, o curso de Agronomia apresentou um projeto de reformulação de PPP que está sendo deliberado pelo DEG. Na UnB, o trâmite usual é que os cursos proponham o novo PPP, que é repassado ao DEG para as devidas adequações e orientações da Coordenação pedagógica do decanato e, em seguida, o projeto é encaminhado ao Cepe, que, em caso de aprovação, submete ao Consuni.

Os professores entrevistados de ambos os cursos (Agronomia e Medicina Veterinária), quando questionados sobre a reformulação de seu PPP atual e se tal reformulação teria relação com o Reuni, foram todos impositivos ao declarar que a atual reformulação dos cursos não tem relação com o Reuni. Para ambos os cursos, existia uma demanda interna sobre essa reformulação que era anterior ao Reuni.

Nesse sentido, a atual reformulação parte da constatação dos professores de ambos cursos em atender às demandas sociais e do mercado de trabalho da prática profissional. É natural e sadio esse processo de reformulação de PPP, que visa sempre atualizar os discentes dos avanços ocorridos em determinada área do conhecimento para atender a demanda social e as especificações dos conselhos de classes das atividades exercidas pelos graduados de tais cursos.

Além disso, a formulação de ações no sentido de alinhar os cursos aos parâmetros de avaliação (autoavaliação e avaliação externa) gerou outras realizações importantes no curso

de Agronomia, que foram: (i) a expansão de ações no sentido de incentivar a pesquisa e extensão como o Programa de Educação Tutorial (PET³⁵) e a empresa Júnior da Agronomia; e (ii) a formulação do Núcleo Docente Estruturante (NDE³⁶) do curso de Agronomia.

O PET é uma política da Capes que já existia desde 1979. Mais o PET sendo criado aqui no curso de Agronomia deu uma movimentação grande aos alunos [...] o que demonstra que quando você tem ações que interessam aos estudantes, que são ações inclusivas, os estudantes buscam. Eu me contraponho ao pensamento de alguns professores que os alunos não querem saber de nada, isso não é verdade, os alunos estão aí e respondem muito bem a algumas ações que eles percebem que vão favorecê-los. [...] A empresa Júnior que existe hoje na Agronomia surgiu de alunos do PET-Agronomia. Era um grupo de discussão do PET que tratava de trabalho em empreendedorismo, esses alunos discutiram durante um ano o que era empreendedorismo e o que se podia fazer, daquele grupo surgiu os alunos que deram origem à empresa Junior. (Professor Agro 06, informação verbal).

Já para a UnB, o Reuni trouxe um novo projeto político pedagógico institucional (PPPI), criado em 2011. O projeto é fruto das diversas consultas e análises surgidas por meio dos seminários institucionais e comissões de discussão e trabalho criadas no período de execução do Reuni na UnB. Esse documento tem importância por ter sido realizado com a participação da comunidade acadêmica e por se tratar de um projeto de reformulação objetivando discutir e abranger a expansão de vagas e cursos que a instituição se propunha a realizar.

Entretanto, podemos apreciar dois lados desse feito. O primeiro é que, em parte, esse PPPI se coaduna com a ideia do contrato de gestão, pois foi uma resposta à necessidade que o Reuni tinha de atender ao Sinaes: “a integração dos resultados das diferentes dimensões da avaliação (avaliação de cursos de graduação [...] e avaliação institucional) deve ser efetuada para que se tenha uma adequada aferição das mudanças ocorridas a partir da adesão ao Reuni” (BRASIL 2007c, p.04).

O segundo lado é que nem sempre a execução de instrumentos e os procedimentos em atendimento a órgão de controle, como por exemplo o MEC e o Inep, são negativos. No caso especial da UnB, houve uma maior discussão no que se refere à Comissão Própria de

³⁵ O Programa de Educação Tutorial é formado por grupos de estudantes que, sob a tutoria de professores, desenvolvem ações voltadas a atender a integração do ensino, pesquisa e extensão, sendo, portanto, mais uma ação de fortalecimento da aprendizagem desenvolvido em instituições de educação superior.

³⁶ Núcleo Docente Estruturante (NDE) é um conceito criado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes) que parte da ideia de que, nos cursos de graduação, deveriam ser criados núcleos com docentes que zelariam pelas diferentes atividades acadêmicas, em especial pela formulação do projeto pedagógico do curso. Cabe destacar que o NDE é recomendado, mas não obrigatório, pois cabe à autonomia departamental avaliá-lo como instrumento pertinente no auxílio das atividades curriculares. Atualmente, a normatização do NDE está no parecer Conaes nº 4, de 2010 e na resolução Conaes nº1, de 2010.

Avaliação (CPA) e sua finalidade institucional (OLIVEIRA, 2015). Entretanto, os benefícios não ocorreram somente na UnB. Do ponto de vista da política de avaliação da educação superior vigente no país, essa Comissão passou a melhorar a avaliação interna da universidade, desenvolvendo-a segundo as necessidades da própria instituição, tendo por tanto um caráter muito mais formativo.

Nessa visão de que houve um quadro maior de reformulação e uma renovação da dimensão acadêmica, o gestor 03 cita outros processos cuja reformulação foi inevitável diante do processo de expansão ligado diretamente com a questão da autoavaliação contínua da instituição: a *avaliação docente*, que foi reestruturada e alocada de forma optativa para o preenchimento via internet pelo docente e o processo de *progressão funcional dos professores* da UnB.

Além disso, havia a ideia de um trabalho continuado de formação docente por meio de cursos. Esses cursos forneceriam subsídios pedagógicos ao docente, por meio de uma parceria com a Faculdade de Educação (FE). Apesar de tal prerrogativa ter sido debatida e pensada por meio da Coordenação de Integração das Licenciaturas (CIL), a grande demanda do serviço não pode ser oferecida de forma constante, mais sim de forma sazonal, sendo, ainda hoje, ofertada em cursos de tempos em tempos dentro da instituição.

Todos esses processos precisaram ser reformulados por causa da expansão de professores e alunos advindos do Reuni, que aumentou substancialmente o tamanho da comunidade acadêmica. No caso da UnB, esses processos de reformulação foram mencionados pelo ex-reitor José Geraldo como a *refundação da UnB*:

A Universidade ficou muito grande, sofisticada e muito complexa. Por isso, tivemos que fazer diagnósticos para entender essa mudança e trabalhar a modernização, incluindo poder informatizar a Universidade e modificar a estrutura, o que significa superar práticas que aqui estavam muito arraigadas no corpo técnico, por falta de concursos que não tínhamos. Um novo cabedal de técnicos afeiçoados às novas possibilidades tecnológicas chegou e precisávamos fazer um diagnóstico para a modernização. Esse processo implicou mudança da estrutura gestora com a criação de dois decanatos. Foi preciso planejar, ordenar melhor o orçamento e investir profundamente nos processos e na gestão das pessoas. (UnB, 2012, p.35).

A expansão de funcionários demandou a modernização da estrutura da instituição. O efeito direto foi a criação de dois decanatos no âmbito institucional: o Decanato de Gestão de Pessoas (DGP), que visava tratar da expansão de pessoal, e o Decanato de Planejamento, Orçamento e Finanças (DPO), para tratar diretamente da expansão do orçamento na

instituição. A mudança de estruturas que antes eram secretarias para decanatos visou dar maior liberdade à instituição para a tomada de decisões.

Esse processo, entretanto, não é exclusivo da UnB. O Reuni trouxe diferentes realidades em todas as universidades federais do Brasil, pois cada uma delas teve que se readaptar e inovar com os novos desafios trazidos por esse programa, desafios estes que não eram somente a expansão de vagas na graduação, mas, sim, toda uma sistemática de mudanças que se refletiam tanto academicamente como administrativamente. Roberto (2011) ao estudar o caso da Universidade Federal de Viçosa (UFV), cita igualmente a criação de processos diferenciados que tiveram que ser criados para o trato da avaliação docente.

O próximo capítulo apresentará os resultados e análises obtidos na investigação da meta do Reuni ligada à expansão de vagas, tratamento das vagas ociosas e evasão de forma geral na Faculdade de Agronomia e Medicina Veterinária (FAV) nos cursos de Agronomia, Medicina Veterinária e Gestão de Agronegócios. Será apresentado também o tutorial de cálculo da evasão e vagas ociosas. Ele foi produzido com a finalidade de dar apoio às coordenações de cursos de graduação na investigação desses fenômenos.

CAPÍTULO 5 – TRAJETÓRIA DA EXPANSÃO DE VAGAS NA FACULDADE DE AGRONOMIA E MEDICINA VETERINÁRIA: resultados e desafios futuros

Neste capítulo, continua-se a análise dos dados da investigação de pesquisa à qual esta dissertação se propôs. Para expor tal análise, os resultados foram descritos em duas partes: na primeira, apresentam-se os pontos principais da expansão trazida no Reuni para a UnB, dando-se maior enfoque a todo o contexto institucional apresentado no Capítulo 4. Por sua vez, a segunda parte dos resultados abre seu foco às particularidades dessa expansão ocorrida na Faculdade de Agronomia e Medicina Veterinária, nos três campos da diretriz primeira do Decreto que instituiu o Reuni: evasão, vagas ociosas e expansão de vagas, em especial, no período noturno. É apresentada, também, a produção técnica de um tutorial que visa auxiliar o cálculo da evasão e vagas ociosas por meio do Sistema de Informações Acadêmicas da Graduação (Sigra).

5.1 Relação de alunos por professores na UnB: a preferência por créditos obrigatórios e a descoberta da graduação como principal foco

A relação professor-aluno, proposta pelo Reuni, de 18 alunos para um professor, sempre, foi um ponto de contradição na realização desse programa, pois existe certa preocupação de que essa relação possa trazer prejuízo à qualidade do ensino. A relação é feita em âmbito institucional, isto é, o MEC considera o total de professores da instituição e o total de alunos, a questão não é tratada no tocante aos cursos.

A UnB, segundo os relatórios apresentados pela CPA, conseguiu cumprir essa meta imposta pelo Reuni, conforme especificado na tabela a seguir, tendo, inclusive, de 2009 a 2012, superado tal relação, apresentando a proporção de 21 alunos por professor.

Tabela 11 – Evolução da taxa aluno-professor na UnB (2007-2012)

Ano	2007	2008	2009	2010	2011	2012
RAP	17,56	16,66	17,3	19,95	19,65	21,02

Fonte: UnB (2014b), elaboração própria.

Para efetivar esse esforço, a medida tomada, à época do Reuni, foi priorizar o atendimento de ensino de graduação por parte dos professores contratados, assim, vinculando a contratação de novos docentes com o compromisso de atender prioritariamente à graduação.

Quando vinha o edital do concurso para contratação, vinha direto do DGP para o DEG para tratarmos com as unidades. Isso era importante para o professor saber que estava sendo contratado para atender essa área de abertura de vagas [expansão da UnB], isso foi preciso porque as unidades muitas vezes são divididas em áreas e existe uma discussão em fortalecer essas áreas, e a nossa preocupação era que áreas que já estão fortalecidas ganhassem em detrimento de áreas que não estão nos colegiados. Então só aprovávamos o concurso quando o colegiado aprovava porque a comunidade precisava saber, não poderia ser *ad referendum*, a unidade precisava se comprometer com as disciplinas dela. Então se a Biologia precisava dar "introdução à Biologia", no processo de contratação desse professor da Biologia precisava estar lá esse comprometimento. A unidade se comprometia. Mesmo se esse professor se comprometesse com outra matéria, alguém da Biologia teria que cobrir. (Gestor 02, informação verbal).

Na UnB, a distribuição de créditos de um curso segue a lógica de até 70% de créditos obrigatórios e os 30% restantes de créditos podem ser tanto optativos – disciplinas que não são obrigatórias na formação, mas que possuem conteúdos e saberes concentrados da matriz obrigatória – ou de módulo livre – disciplinas que fogem da matriz de saberes do curso, contudo, se justificam relevantes devido à necessidade de interconexão de saberes que devem existir numa universidade. A especificação de créditos 70% obrigatórios e 30% optativos ou de módulo livre é especificado no Estatuto e Regimento Geral da UnB em seu art. 89, de 2011 (UnB, 2011h).

O critério escolhido para distribuição de professores para as unidades acadêmicas seguiu essa lógica de atendimento prioritário da graduação: a proporção de professores era segundo o total de créditos obrigatórios dos cursos de graduação, assim, cursos com maior número de créditos receberiam mais docentes do que cursos com menor duração.

A proposta baseava no levantamento do número de créditos obrigatórios, assim, a unidade acadêmica que era responsável pelo crédito obrigatório receberia um percentual de professor. Vamos supor que um curso de 200 créditos obrigatórios tivesse 10% dos créditos obrigatórios dados pela Biologia, a Biologia receberia um professor, isso porque a gente recebeu um total de professores pré-fixado que foi aprovado por várias instâncias. Esse percentual se baseava na expansão, assim, se o curso de Agronomia dobrou o número de vagas e receberia 15 professores, desses 15 professores, 10% seriam da Biologia pela oferta dos créditos obrigatórios para o curso. Foi feita uma tabela gigantesca onde havia uma primeira tabela com todos os cursos, e na segunda tabela havia o total de professores por curso aprovada pelo Cepe e Consuni. Por exemplo, para Agronomia foi uns 15, não me lembro ao certo, mas o fato é que, na segunda coluna, estariam todas as áreas acadêmicas que atendiam ao curso. Assim, se a própria Agronomia desse 50% dos créditos obrigatórios do seu curso ela recebia 7,5 professores; a Biologia receberia, 1,5 professor; e a Química 1 professor. E se caso a Agronomia prestasse disciplinas para outros cursos, ela receberia também professores advindos de percentual de outros cursos. Então cada vez que

rodava um número inteiro a unidade ganhava um professor. Caso o curso tivesse muito laboratório, a gente havia criado uma comissão chamada de Comissão do Reuni aprovada no Cepe e no Consuni que era responsável para fazer esses ajustes de forma a pensar também nos laboratórios. (Gestor 02, informação verbal).

A escolha que a destinação de professores contemplasse prioritariamente a créditos obrigatórios foi tecnicamente uma boa escolha para garantir a continuidade da graduação sem a perda da qualidade. Tal distribuição também foi eficaz por atender às unidades que ofertavam créditos obrigatórios ao curso, assim, tal distribuição garantiu professores tanto para o próprio curso como para as unidades prestadoras de serviços para esse curso.

Isso assegurava que mesmo a unidade acadêmica decidindo não participar do Reuni (em oferta de cursos novos ou aumento de vagas nos existentes), ela receberia professores para atender os outros cursos que participaram do programa. Entretanto ficou claro que aquelas unidades que não expandiram vagas e prestavam serviço para outras unidades em créditos optativos ficaram prejudicadas, pois a distribuição de vagas não atendeu a créditos optativos. Esse efeito sobre as disciplinas optativas foi sentido de modo geral nas falas dos professores:

Algumas áreas [referindo-se as áreas que compõem o curso] ainda sentem falta de mais professores. De modo geral foi bom, mas algumas áreas ainda sentem conforme se vai caminhando no curso. Em algum momento, a gente precisará contratar mais professores. Por exemplo, todos os professores da minha área estão com a carga fechada e temos muito laboratório. Porque hoje a gente tem várias disciplinas, mas é recomendado a gente ofertar disciplinas optativas, e temos tido pouca oportunidade de oferecer. (Professor Agro 02, informação verbal).

No relato dos professores, essa sobrecarga de disciplinas obrigatórias acaba por atrapalhar outras atividades, como a oferta de disciplinas optativas, a extensão e a pesquisa nos cursos, principalmente, naqueles que acabaram de ser criados. Esse exemplo esclarece a dificuldade em expandir vagas do ensino de modo integrado com a pesquisa e extensão (LUGÃO et al., 2010; ARAUJO, 2011). Entretanto essa sobrecarga não se revelou consensual entre os cursos estudados, parece haver uma relação diretamente ligada ao tamanho da expansão do curso, assim cursos com baixo quantitativo de vagas expandidas ou criadas não perceberam esse problema:

Eu não sinto isso, apesar de ter aumentado o ingresso de alunos nas turmas, não são turmas grandes. Talvez, por a aula ser para o sexto semestre eu não poderia perceber isso, mas se fosse ao primeiro e segundo semestre talvez

pudesse sentir esse tipo de dificuldade. Mas não acho que foi um crescimento grande, de 30 para 40 [alunos], não acho que prejudica o ensino. (Professor Mvet 01, informação verbal).

Na Medicina Veterinária, a gente sempre fez uma análise que 30 estudantes era pouco para atender a população de Brasília. Achávamos que uma universidade pública federal não poderia restringir vagas para 20 pessoas, ela não pode se elitizar. Na UnB já havia o processo de cotas aprovado [antes da lei federal], e, era lógico, a ampliação do número de vagas. Hoje a gente vê que a UnB atende muito mais pessoas do que atendia anos atrás, muito mais estudantes, não sei o número exato que atendia anos atrás, mas é importante deixar claro que a discussão feita aqui em termos de vagas só beneficiou a sociedade, porque qualidade nós temos, e a partir do momento que o estudante entra aqui ele aprende (Professor Mvet 05, informação verbal).

Importante frisar também sobre a questão da carga de trabalho docente. Segundo a LDB de 1996, em seu art. 57º: “Nas instituições públicas de educação superior, o professor ficará obrigado ao mínimo de oito horas semanais de aulas” (BRASIL, 1996). Isto é, a carga de hora-aula deve atender ao mínimo de oito horas aulas, de forma que as demais horas de contratação possam ser destinadas a atividades outras, como pesquisa e extensão.

Apesar de existir toda uma discussão ao redor do Programa Reuni, sobre se traria ou não uma sobrecarga do trabalho docente, percebe-se que, dentre o grupo 2 (professores da FAV), cada professor tem uma visão própria ao avaliar a questão. Para muitos, a especificação de um mínimo de 8 horas é fundamental para a qualidade do ensino, como existem também professores que oferecem um aporte maior de 8 horas aula e entendem que isso não atrapalha a qualidade do ensino, pois compreendem que o critério de 8 horas aulas trata-se uma base e não o máximo do trabalho a ser executado.

É possível inferir que, conquanto o Programa Reuni implantado na UnB não tenha sido criado para atender à pós-graduação, mas somente à graduação, em seus créditos obrigatórios, houve impacto na pós-graduação ainda que de maneira indireta, tanto pelo aumento de professores como pela diversificação de pesquisas na universidade.

O Reuni foi muito bom, claro que o foco era graduação. Mas a gestão que trabalhou o Reuni, do reitor José Geraldo teve o cuidado de incrementar tanto a graduação quanto a pós-graduação. A pós-graduação teve um crescimento altíssimo, pois chegando mais professores, com maior titulação, aumenta o número de professores nos programas de pós-graduação. E a UnB, dentre as escolas federais, é aquela que detém em seu perfil um dos maiores níveis de professores com titulação. Eu me lembro de dados desse tipo da época em que estive na gestão, a UnB é excelência pelo maior nível de professores com doutorado. (Gestor 01, informação verbal).

A partir dessas afirmações feitas pelo Gestor 01, detectou-se que o impacto na pós-graduação teve efeitos em escala que vão além de benefícios vinculados com a graduação ou pós-graduação. Numericamente, esses dados são expressos no documento de Guia do Calouro – destinado a dar maiores informações aos egressos da UnB – da seguinte forma:

Na pós-graduação, entre 1998 e 2012, houve um crescimento na quantidade de estudantes no mestrado de 714% (passando de 668 para 5.440) e, no doutorado, de 415% (de 605 alunos para 3.118). Já contamos com 84 cursos de mestrado e 63 de doutorado. Esse fenômeno também reflete no nível dos docentes. Em 2012, dos 2.308 professores da UnB, 83% eram doutores e 16% mestres. (UnB, 2014a, p.12).

Entretanto esse incremento de professores não se deu somente na UnB. Carvalho (2011), ao analisar as diferenças e semelhanças ocorridas entre os governos Lula e FHC, assume que a formação docente era um dos focos de ações do governo Lula, como condição básica ao fortalecimento da educação e base estrutural para o processo de expansão de vagas, em desenvolvimento por meio de diferentes ações que se vinculavam ao Anteprojeto de Lei nº. 7.200/2006, que pretendia realizar a reforma universitária.

A ação estatal tornou-se mais rígida quanto ao contingente proporcional de professores com o diploma de mestrado e doutorado, principalmente, a partir da segunda versão do projeto³⁷, através da exigência para a maioria dos professores em regime de tempo integral ou dedicação exclusiva e a mesma regra válida para metade do quadro docente, sendo um quarto do total deveria ser composto de doutores. (CARVALHO, 2011, p.219).

Esses dados afirmam o proposto pelo grupo de trabalho interministerial instituído pelo Decreto nº. 43.635/2003, comentado no Capítulo 2, pois, entre as considerações daquele estudo, estava a necessidade de aumento da contratação de professores-doutores para a concretização da relação 18 alunos por professor (BRASIL, 2003).

Por conseguinte, pode-se colocar que as ações desenvolvidas no governo Lula trouxeram um impacto direto na instituição estudada na pós-graduação, mesmo que essa não fosse o objetivo expresso no Projeto Reuni, pensado quanto à instituição que vinculava a expansão de professores para atender os créditos obrigatórios dos cursos de graduação. E por ser uma instituição de excelência, a expansão universitária deu à UnB um cabedal de professores que almejavam desenvolver suas pesquisas vinculadas ao nome da UnB.

³⁷ Refere-se às diferentes versões do Projeto de reforma universitária — proposto durante o governo Lula, pelo Anteprojeto de Lei nº 7.200/2006, tratado no Capítulo 2 desta dissertação.

Houve impacto na pós porque a partir do momento que o professor entra ele sabe que para ter progressão funcional é importante ele está na pós-graduação desenvolvendo pesquisa. [...] Boa parte dos professores que entraram pelo Reuni já estão na pós-graduação, desenvolvendo orientação no mestrado, isso porque o nosso programa cobra que para orientar doutorado tem que ter orientado dois mestrados. Isso faz com que o curso cresça e a graduação cresça porque a ideia é que os alunos orientados trabalhem ao lado da graduação, então cresce a graduação e a pós-graduação. Isso sempre em termos de pesquisa, porque quem pesquisa tem bons resultados e leva isso para a sua aula, enriquecendo-a, e diretamente enriquecendo o conhecimento do aluno de graduação. (Professor Agro 03, informação verbal).

Historicamente, as universidades federais apresentam tradição em vincular o ensino à pesquisa. Só o fato de os professores estarem alinhando seus conhecimentos com a produção de pesquisa já seria um motivo para confirmar o aumento da qualidade do ensino, como se revela no relato do último professor entrevistado. Isso reflete diretamente na qualidade do ensino: não apenas na reprodução de saberes, mas na produção de saberes de ponta sobre o conhecimento estudado.

É interessante pontuar que no Programa Reuni existe uma diretriz que liga a graduação à pós-graduação, conforme descrito a seguir: “Art. 2º O Programa terá as seguintes diretrizes: [...] VI – articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica” (BRASIL, 2007b).

Nesse caso, a UnB priorizou essa relação que se daria, principalmente, pelo segmento da pesquisa auxiliando a graduação. Isso foi notório, particularmente, por meio de recursos como bolsas Reuni para a pós-graduação, com o objetivo de dar apoio aos estudantes de pós-graduação que estivessem auxiliando e desenvolvendo atividades ligadas ao Reuni para a graduação. Entretanto, nos cursos investigados, somente o curso de Agronomia usou esse recurso (oito bolsas de Mestrado e quatro de doutorado), segundo os dados contidos no 2º relatório CPReuni (UnB, 2010), no 4º relatório CPReuni (UnB, 2011f) e no 5º relatório CPReuni (UnB, 2011g).

Entretanto, é preciso perceber que esse processo não é uníssono em todas as federais. Existe sim a dificuldade em muitas universidades federais quanto à oferta do ensino atrelado à pesquisa. Isso, em parte, é fruto de dois motivos: primeiro, a recente expansão de universidades federais, aumentou diretamente o número de alunos, o que dificulta o crescimento da pós-graduação no mesmo ritmo; segundo, como muitos cursos de graduação são recentes, possivelmente estão em avaliação pela Capes, do que se infere que podem ter expandido em nível de mestrado e não de doutorado. Fica latente, que instituições de educação

superior mais antigas, como a UnB, podem ter tido uma maior facilidade de enfrentamento da questão de expansão de vagas da graduação em consonância com a pesquisa, do que instituições de recente criação.

5.2 Diretriz primeira do Reuni na FAV: a expansão de vagas e a redução da evasão nos cursos estudados

A criação de novos cursos e expansão de vagas em cursos tradicionais na UnB, durante o Programa Reuni podem ser divididas em dois momentos. O primeiro ligado à administração Timothy Mulholland que organizou um plano de metas para o Reuni. No segundo momento, houve reformulação desse projeto com um vasto debate com a comunidade acadêmica, sendo votado e deferido nos órgãos colegiados, nas unidades acadêmicas e nos conselhos institucionais como o Cepe e Consuni.

Essa relação de conflito e contradição surgida entre os projetos deriva da implantação dos BGA na UnB. Parte da comunidade não concordava com a ampliação de vagas que retirava a liberdade das unidades acadêmicas de definir suas grades curriculares; e outra parte defendia que os BGA tinham maior capacidade para o enfrentamento de questões como a evasão e vagas ociosas – conceitos-chave na diretriz primeira do Programa Reuni.

5.2.1 A expansão nos cursos de Agronomia e Medicina Veterinária e o impacto na demanda social

Diante da consulta, pelo DEG, quanto ao modelo adotado para participação de expansão do número de vagas, os dois cursos mais tradicionais existentes na FAV decidiram-se por metas diferentes na expansão. Enquanto o curso de Agronomia decidiu-se por dobrar o número de vagas (era 40 e decidiu atender 80 alunos por semestre), o curso de Medicina Veterinária decidiu-se por aumentar dez vagas (expansão de 1/3), indo de 30 para 40 vagas ofertadas semestralmente. As escolhas de ambas as expansões foram baseadas na questão da demanda existente para os cursos, conforme as narrativas:

Eu esperava que seria de 40 para 60 e parasse por aí, mesmo porque eu não sei se hoje continua a mesma demanda. [...] Não sei dizer. A questão é que existia muita demanda na época, não sei dizer se era porque havia alunos que estavam represados. (Professor Agro 02, informação verbal).

No Reuni a intenção não era somente expandir vagas, porque 30 profissionais eu acredito que é o que a região do Distrito Federal absorve, e não era apenas nós [UnB], existiam mais três universidades particulares. O percentual que a gente formava atendia, assim, se formasse mais uns bons profissionais o mercado tinha condição de atender. Claro, eles iriam disputar com quem sai das particulares. Mas a intenção nossa de aderir ao Reuni era para conseguir mais vagas [de professores] para poder reestruturar o nosso curso. Fizemos a nossa parte. (Professor Mvet 07, informação verbal).

Segundo os entrevistados, o critério de expansão baseou-se na demanda social dos cursos (relação candidato por vaga). Os valores dessa demanda candidato por vaga, à época, estão, a seguir, no Gráfico 4. Todavia salienta-se que o parâmetro temporal do concurso de seleção da UnB foi modificado, enquanto a instituição realiza semestralmente concursos de admissão, neste estudo, adotou-se o parâmetro anual. Tal escolha porque, sempre, no primeiro semestre do ano, a demanda era superior ao segundo, assim, para evitar erros na análise, realizou-se a coleta da porcentagem da demanda e retirou-se a média estatística (das duas seleções segundo cada ano), com o objetivo de diminuir o efeito natural de sinuosidade que a demanda de candidatos assinalava. Além disso, apresenta-se tanto a demanda por cota como a universal (entendida como aquela sem os critérios de reserva de vagas que a instituição utiliza), para comparação da alteração da demanda.

Ao observar o Gráfico 4, vê-se que os cursos de Agronomia e Medicina Veterinária possuíam, entre 2005 e 2006, respectivamente, uma demanda de 25 alunos por vaga, e 30 alunos por vaga.

Os dados apontam que houve uma queda significativa dessa demanda mesmo antes da adesão ao Reuni, tendo se reduzido ainda mais com o começo do programa, nos anos de 2009 a 2010. Contudo, a partir de 2012, há alteração de demanda nos dois cursos: enquanto no curso de Medicina Veterinária a demanda volta a subir; no curso de Agronomia, a demanda continua caindo, chegando a valores de cinco a dez alunos por vaga no período. Os dados permitem concluir que somente o curso de Agronomia atendeu à demanda represada de alunos conforme era a meta do Reuni. Em Medicina Veterinária, o programa estudado não obteve o mesmo desempenho visto ter ocorrido o retorno do crescimento da demanda.

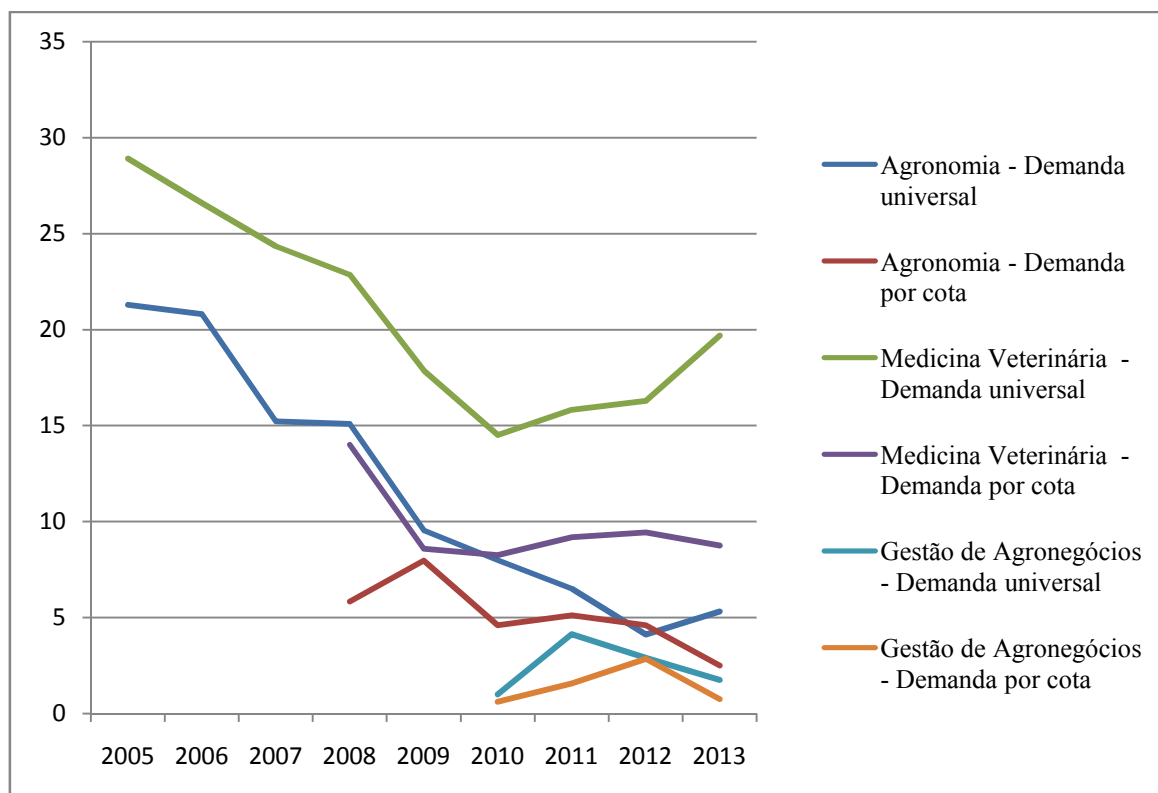


Gráfico 04 – Demanda candidato por vaga nos cursos de graduação da FAV pelo processo seletivo Vestibular na UnB – Brasil (2005-2013)

(*) a partir de 2013, o vestibular começou a ter cotas para escolas públicas para quem se declara preto, pardo ou indígena (PPI), os dados dessa demanda não aparecem na presente tabela.

Fonte: Elaboração própria por meio de dados extraídos dos editais de seleção e boletins informativos do Cespe.

Existem diversos fatores que podem ter influenciado a questão de o curso de Medicina Veterinária não ter atingido diretamente a diminuição de demanda apesar da expansão de vagas geradas pelo Reuni, como, por exemplo:

- percentual de expansão diferenciado: enquanto a Agronomia expandiu em cem por cento suas vagas, o curso de Medicina Veterinária expandiu em 33 por cento. Talvez, um maior percentual de expansão traria diminuição da demanda, como era o objetivo do Reuni.
- demanda universal: o curso de Medicina Veterinária teve maior número de candidatos por vagas do que os demais cursos da FAV. Dessa maneira, poderia ter se pensado em realizar a expansão maior deste curso de demanda social mais alta.

Outro fator que pode explicar esse retorno do aumento da demanda de candidatos ao curso de Medicina Veterinária, em 2013 e 2014, pode ser a UnB ter começado a destinar vagas para alunos de escolas públicas pelo sistema de cotas, a partir de 2013. A destinação dessa modalidade de cotas pode estar atuando de modo a pressionar cada vez mais a demanda das vagas universais.

Tabela 12 – Demanda de candidato por vaga para os cursos de graduação da FAV, segundo oferta de vagas nos processos seletivos PAS e vestibular – UnB (2012-2013)

Ano	2012			2013			
	PAS	Vestibular		PAS	Vestibular		
		Demanda Universal	Cota Negros		Demanda Universal	Cota Negros	Cota Escola ³⁸ Pública
Agronomia	40	96	24	40	81	24	15
Medicina Veterinária	20	48	12	20	40	12	8
Gestão de Agronegócios	20	48	13	20	40	12	8

Fonte:Elaboração própria por meio de dados extraídos dos editais de seleção e boletins informativos do Cespe.

Ao aprofundar as análises desta pesquisa, detectou-se que o curso de Medicina Veterinária durante o Reuni, em 2012, oferecia anualmente 80 vagas (68 vagas universais, considerando vestibular e PAS, e 12 vagas para cotas). Em 2013, com a modificação da reserva de vagas para cotas, das 80 vagas ofertadas anualmente, 60 eram para vagas universais — PAS e vestibular — e 20 para a reserva de vagas por cotas. Assim, houve uma redução da oferta de vagas universais, que é o enquadramento dado à grande maioria dos alunos que participam da seleção para ingresso na UnB. Todavia essa alteração, ainda que tenha tido um efeito negativo na oferta de vagas universais, possui mérito por diferenciar o modo de acesso à universidade pública, com isso, possibilitando futuros efeitos de democratização do acesso devido à diversificação das camadas sociais (NOGUEIRA, 2008).

O grande desafio restou nas mãos da UnB, que tem, em exemplos como esses, um duplo empenho: a expansão de vagas universais de forma a atender à crescente demanda do curso de Medicina Veterinária e o compromisso social de garantir a permanência deste novo segmento de alunos que ingressaram na instituição pela reserva de vagas.

5.2.2 Expansão pactuada para criação do curso de Gestão de Agronegócios e a demanda social

Com relação ao primeiro projeto proposto para o Reuni (administração Timothy Mulholland), parte da FAV foi contra, os motivos principais eram dois: desacordo com a implantação dos BGA na UnB, nos cursos de graduação, e discordância quanto à proposta de mudança da FAV para Planaltina.

³⁸ A reserva de vagas para alunos de nível médio advindos de escolas públicas teve início por meio da Lei Federal nº.12.711, de 29 de agosto de 2012. Ela garante atualmente a reserva de 50% das vagas da graduação de instituições públicas para quem tenha cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Quando o governo Federal lançou o Programa Reuni ainda era a gestão Timothy, e nessa primeira reunião se pensou em ampliar o curso de Agronomia, Medicina Veterinária, e criar outros dois cursos e mais o curso de Gestão de Agronegócios. O único que propôs realmente foi Gestão de Agronegócios, com a proposta para a noite. Mas tudo foi recusado, porque a Agronomia não queria, a Medicina Veterinária não queria, porque não acreditavam no governo do Timothy que tinha os bacharelados interdisciplinares e outras coisas interessantes, mas eles não acreditavam nisso. Quando saiu o Timothy Mulholland entrou o interventor [administração *pro tempore*] e a Márcia Abrahão [Decana do DEG]. A professora Márcia veio e refez o projeto Reuni, o que mudou a visão da FAV, porque viram que estava saindo professores e que eles estavam sendo alocados. E foi nesse momento que veio o novo projeto e se discutia novos cursos. Na FAV foi aprovado a Gestão de Agronegócios e a expansão dos dois: Agronomia e Medicina Veterinária. (Professor Agro 03, informação verbal).

Nessa perspectiva participativa e democrática, citada como a segunda parte da trajetória do Reuni (após a administração *pro tempore*), foi criado o curso de Gestão de Agronegócios (Darcy) pela FAV, como projeto de expansão de vagas na graduação. Primeiramente, é preciso citar que, na FAV, houve outras propostas de cursos que poderiam ter sido criados.

As propostas que foram feitas, eram propostas encaminhadas pelos profissionais das áreas que atuam aqui, então foi feita a proposta do curso de Zootecnia, a proposta de Engenharia Agrícola e a proposta em Gestão de Agronegócios. A proposta de Engenharia Agrícola eu não me lembro se chegou a ir ao conselho [da FAV], e a votação muito apertada foi do curso de Zootecnia, que foi perdida por um voto. (Professor Agro 02, informação verbal).

Na UnB, a deliberação de criação de novos cursos, durante o Reuni, veio exclusivamente dos órgãos colegiados e como resposta ao primeiro projeto do Reuni, em que houve pouco debate do modelo de expansão da universidade. O projeto de criação de cursos era proposto à CPReuni, no DEG, que julgava somente as necessidades citadas no projeto pela unidade acadêmica (como previsão de recursos, total de professores, entre outros). Em seguida, era submetido ao Cepe e, posteriormente, ao Consuni o projeto para deliberação.

A decisão vinha da unidade, a unidade aprovava e nós discutíamos a questão dos professores e os recursos, em seguida ia para o Consuni aprovar. [...] Qual era o pressuposto implícito nisso? Era os colegiados e a unidade [acadêmica] que detinham essa sabedoria, da associação dos cursos com a sociedade de como uma instituição pública que oferece recursos para a sociedade. (Gestor 02, informação verbal).

Assim, estudos de impacto econômico, demanda de mercado e outros instrumentos, por vezes, utilizados por instituições de educação superior para criação de cursos de graduação, não foram utilizados a priori, pois havia o entendimento de que isso deveria ocorrer pela intervenção das próprias unidades acadêmicas. De certa forma, isso ocorreu na FAV.

Eu vi que o curso de Zootecnia da UPIS se esvaziou, e vi outras escolas no qual o plano de curso de zootecnia deles não saía do papel. [...] Nós fizemos um levantamento [grupo de professores], que até pouco tempo eu tinha esses dados, de várias escolas do país, sete ou oito, aonde olhamos o índice de evasão, e o índice de evasão era altíssimo. Se escolas que têm um curso [de Zootecnia] mais tradicional desde quando a atividade profissional foi regulamentada não conseguiram preencher as vagas, qual seria o propósito de criarmos um curso. (Professor Mvet 07, informação verbal).

O curso de Gestão de Agronegócios foi considerado como a melhor escolha para a FAV. Um primeiro motivo que se pode citar é que a área já estava consolidada na FAV, na dimensão da pesquisa, pois compõe uma das áreas do curso de Agronomia (Ciências Sociais Aplicadas e Agronegócio). Com isso, não se deseja aqui referir que as outras áreas não estivessem, e, sim, que esta, em especial, possuía, na FAV, um programa de pós-graduação atuante que, de certa forma, já detinha noções na elaboração do projeto de criação de curso.

O nosso curso tem uma trajetória diferente da maioria que é surgir do curso de graduação e pela elevação do padrão do ensino montar o mestrado, e eleva a nota da Capes e montar o doutorado. O nosso é o inverso, os professores da Agronomia montaram uma linha de pesquisa no mestrado em Agronomia que foi evoluindo até virar um mestrado interinstitucional [MINTER] com a federal do Mato Grosso e a federal do Goiás. Após um tempo virou um Programa específico do Mestrado, de onde surgiu o curso de Gestão de Agronegócios com o objetivo de fortalecer o programa de pós-graduação, pois traria mais professores e não ficaria dependendo tanto de professores de outros cursos como Administração, Economia, entre outros. (Professor GeAg 04, informação verbal).

Criamos o curso de Gestão do Agronegócio em Planaltina porque a ideia era que os professores lá pudessem dar aula no nosso curso de mestrado aqui, e deram boa parte de tempo, mas veja, Planaltina cresceu, e surgiu a vontade deles fazerem uma pós-graduação lá. Por isso o curso aqui [Gestão de Agronegócios noturno] veio também para fortalecer nossa pós-graduação. (Professor Agro 03, informação verbal).

O segundo motivo é exatamente a existência de um espelho de projeto de criação de curso. Esse espelho foi fruto do trabalho dessa área que havia ajudado na elaboração do curso de Gestão do Agronegócio existente na FUP, que, conforme já citado, tem todo um histórico

de ações com a FAV, que remonta à proposta de transferência desta para a FUP, por ocasião da criação daquele campus durante o Programa de Expandir Fase 1.

O curso de Planaltina surgiu primeiro, não conheço os detalhes do curso de Planaltina, mas até onde eu sei teve influência do pessoal da FAV. Porque na época criou-se o campus de Planaltina, que seria um campus voltado para ciências agrárias, e a Agronomia e a Medicina Veterinária iriam migrar para lá. Só que a Agronomia e a Medicina Veterinária não quiseram sair do Darcy Ribeiro lá. Então nós criamos um curso paralelo, surgindo o curso de Gestão do Agronegócio [FUP] influenciado pelos professores da FAV. Depois houve a oportunidade de criar um novo curso e os professores daqui influenciaram a criação dele para aqui. A universidade não pode ter dois cursos iguais, por isso o nosso [Darcy] ficou no noturno. (Professor GeAg 08, informação verbal).

Além disso, o curso era voltado para uma ideia de modernidade, não apenas na UnB, mas em outras universidades federais.

O curso de Gestão de Agronegócios como é mais voltado para uma área de Economia e Administração, tem interface com vários segmentos [público que atende] desde o início até o final da cadeia [produtiva]. Pensamos em criá-lo aqui para dar um respaldo para o curso de Agronomia e Medicina Veterinária, achamos que iria nos ajudar. E outras universidades estavam criando também, era um curso que estava atendendo a modernidade. (Professor Mvet 07, informação verbal).

Entretanto algumas modificações foram aplicadas ao PPP do curso de Gestão de Agronegócios da FAV para adaptá-lo especialmente ao *campus* Darcy e ao perfil esperado dos alunos.

Depois da criação do curso de Gestão de Agronegócios, houve uma discussão do perfil do curso aqui no Darcy [...], existia um projeto político pedagógico do curso, mas ele estava muito próximo do projeto da FUP, além de haver o problema de o curso estar dentro de um *campus*, assim não teria sentido ter disciplinas de outras unidades específicas, como, por exemplo, uma Matemática só para a Gestão de Agronegócios [...]. Diferente de Planaltina que criou todas as disciplinas de seus cursos. Isso faz que o curso da FAV fosse diferente da FUP. Já que tínhamos que fazer essa mudança houve o entendimento entre professores da FAV que o curso daqui poderia ter um viés diferente para outra área, como, por exemplo, a área de pesquisa. O curso daqui é diferente do de lá que não tinha e acho que talvez não tenha até hoje o TCC. Eles têm a realização do estágio, e nós temos TCC 1, TCC 2, temos duas ou três disciplinas de metodologia no curso. Nós construímos uma veia ligada à pesquisa, para preparar nosso aluno para o mestrado. Outra coisa, o projeto da FUP tinha uma veia bem próxima para a gestão agrícola e nos fizemos uma discussão de que pelo local, Plano Piloto, na capital federal, tem que ter um curso que tenha toda uma perspectiva voltada não só para o Brasil, mas para o mundo. Nós precisaríamos ter um viés mais

voltado para políticas públicas, mas isso também aconteceu porque os professores que estavam aqui tinham formação além das ciências agrárias. Não é para trabalhar só na fazenda ou da cadeia, mas das outras organizações que estão ligadas a ela: organizações públicas, autarquias, organizações dos diversos setores de comércio, comércio exterior, exportação. (Professor GeAg 08, informação verbal).

O curso de Gestão de Agronegócios tem aqui e em Planaltina, muitos alunos de lá vêm aqui para ter aula, por causa das melhores estruturas daqui. A ideia é que mesmo ele tendo ido para a FUP, a UnB [Darcy] tem uma aura, uma diversidade que respiga. Eles [FUP] fazem o curso e só têm eles, ou tem pessoas de outro curso muito próximo do deles, ou seja, não tem diversidade e interação com outros cursos. Eles não querem estudar somente o que está escrito, mas sim ter essa gama do aprendizado. [...] Como essa integração não foi pensada? Como um projeto de expansão não pensou nisso, porque foi a expansão do ensino, do conceito UnB. Não estou falando de cursos heterogêneos, e sim sobre a ideia de remonta de quando a UnB foi criada, pensada para que houvesse sinergia entre as mais diferentes áreas. (Professor GeAg 04, informação verbal).

Na UnB, parece haver, no curso do *campus* Darcy Ribeiro, um atrativo maior do que no curso de mesmo nome oferecido na FUP. A atratividade estabelecida não surge pela valorização dos conteúdos estudados nos cursos homônimos, mas da diferença do modelo de instituição: universidade e faculdade, em que o primeiro modelo é mais atrativo para os alunos.

Porquanto pareça um problema a ser resolvido em longo prazo, deve-se tentar dirimir, o quanto possível, essas questões de equiparação dos dois campi em relação aos problemas apontados de diversidade dos saberes e interação dos conteúdos e cursos. Até porque a segunda dimensão do Reuni tratava do fortalecimento do instrumento de mobilidade intra e interinstitucional (BRASIL, 2007b). E, a respeito, o que aparenta nos relatos, todavia, como negativo é que existe a supervalorização de um *campus* em detrimento de outro. Isso indica a clara necessidade de se pensar formas de ambos os cursos participarem na produção do conhecimento dentro da UnB, de uma forma mais simbiótica.

Outra questão que cabe destacar acerca dos dois cursos de Agronegócios existentes na UnB é que há, ainda, pouca demanda (candidato por vaga) para ambos os cursos (FUP e FAV). Esses dados constam no Gráfico 5, no qual se aponta que, no curso da FUP, ocorreu uma alta demanda inicialmente na criação do *campus* em 2006 (superior a dez alunos por vaga), mas a demanda foi caindo consideravelmente até atingir o índice aproximado de dois alunos por vaga.

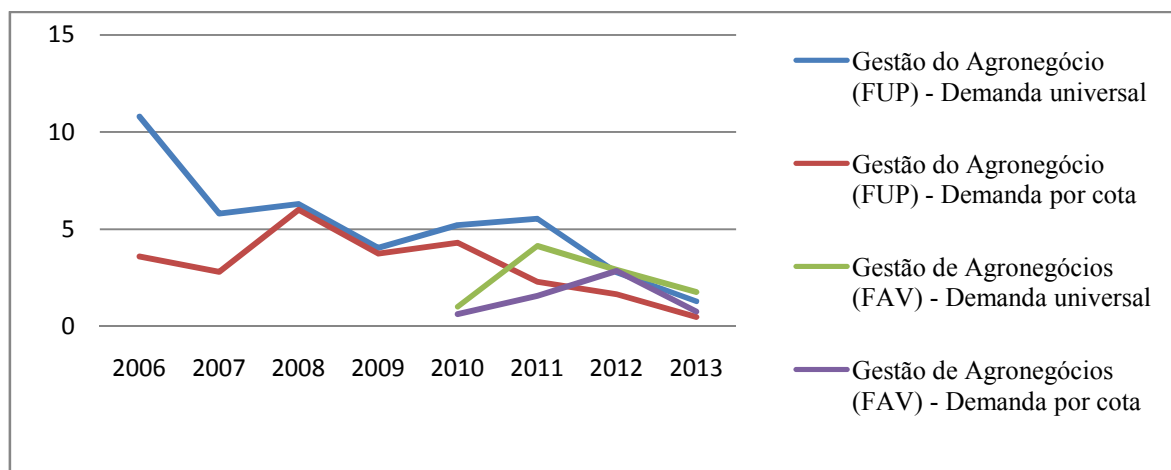


Gráfico 05 – Demanda candidato por vaga nos cursos de Gestão do Agronegócio (FUP) e Gestão de Agronegócios (FAV) da UnB (2006 - 2013)

Fonte:Elaboração própria por meio de dados extraídos dos editais de seleção e boletins informativos do Cespe.

Com base nesses dados apresentados, é possível inferir que a oferta do curso de Gestão de Agronegócios, tanto na FAV como na FUP, está atendendo integralmente à demanda social por esse curso. Contudo uma demanda quase nula pode indicar não somente o atendimento pontual das vagas, como também a existência de outros problemas, como a questão de vagas ociosas no curso.

Outra motivação da pouca demanda pode ser o modelo de expansão defendido pelo governo Federal, pelo qual se estimulou uma expansão de vagas preferencialmente no período noturno. Melo (2013) ainda defende outra hipótese: o motivo da baixa demanda advém da grande quantidade de vagas ofertadas nesse curso na UnB, pois existem dois cursos próximos, e isso pode afetar a demanda de ambos na seleção de vestibular.

Nas entrevistas realizadas com professores, aparece mais uma possibilidade de leitura para a questão da demanda relativamente baixa:

Acho que o que o nosso curso perde, não perde para outro curso de Gestão de Agronegócios, mas sim para outros cursos tradicionais, pois o aluno às vezes entra aqui e quer ir para Agronomia. Ele queria passar para Agronomia e não conseguia, então vai para o curso de Gestão de Agronegócios achando que é Agronomia. Mas aqui está muito mais próximo da Administração do que Agronomia. O que falta mesmo é uma consolidação da profissão, por ser uma atividade nova falta mais regulação. Porque não há ainda um conselho estabelecido, e mesmo o mercado de trabalho ainda não conhece. A concorrência que a gente sofre não é por outras instituições, mas de outros cursos mesmo dentro da UnB. (Professor GeAg 08, informação verbal).

Esse último aspecto se liga a um fator maior, que é referente à expansão recente, no Brasil, de cursos derivados de atividades vocacionadas, ou seja, que surgiram em

consequência da crescente especialização de uma área, conforme modelo criado por Schwartzman (1998).

O modelo proposto por Schwartzman (1998) separa os cursos em grupos de profissões, são eles: (i) as profissões criadas desde o Brasil Colônia, chamadas *profissões tradicionais*; (ii) as *profissões sociais* como a Administração, Direito e Economia; (iii) as *novas profissões* ligadas às áreas que se expandiram nas últimas décadas, como Nutrição, Informática e Fisioterapia; (iv) profissões derivadas dos saberes das *Ciências Sociais e Naturais*; (v) *Artes*; e, (vi) *áreas vocacionadas*, que são ligadas a saberes mais práticos dados em cursos de curta duração.

Determinadas profissões englobam mais de uma classificação, como, por exemplo, Direito, que é um curso que pode tanto ser *tradicional* como *social*; ou, ainda, Administração, que tanto pode ser uma *profissão nova* como uma *profissão social*. Contudo, por meio dessa classificação, Schwartzman (1998) tenciona fatores outros que se ligam à escolha das profissões, como o fato das *profissões tradicionais* apresentarem, comumente, maior procura e oferta em universidades no Brasil, ou, ainda, a menor procura por cursos das *Ciências* devido à desvalorização social desses saberes, ou mesmo a designação das *profissões vocacionadas* serem baseadas não em um saber próprio, mas, sim, em uma atividade social.

Por meio dessa classificação, dois dos cursos estudados (Agronomia e Medicina Veterinária) foram classificados como cursos *tradicionais*. O curso de Gestão de Agronegócios não foi contemplado nessa estratificação do autor mencionado, mas poder-se-ia colocá-lo claramente nas *áreas vocacionadas*, como seu próprio nome sugere, a atividade do curso surge pela "gestão", que seria, de outra forma, entendida como a administração e gerência de atividades ligadas ao agronegócio. Como a área de gerência e administração deriva-se do curso de Administração, seria, portanto, uma *área vocacionada*.

Outro ponto fundamental na fala do Professor GeAg 08 entrevistado é a presença de várias instituições particulares oferecendo o curso de Gestão de Agronegócios. Tal relato coaduna com o estudo de Sousa (2007), que destaca a expansão da oferta dessa graduação pelo setor privado, tendo em vista a crescente necessidade da mesma no setor de serviços do Distrito Federal, entre os anos de 1995 e 2005.

A maioria dos cursos criados, no período estudado, fazem parte das "profissões sociais" (36,8%), as quais têm passado, no plano nacional, por um significativo processo de expansão nos últimos anos. Porém, é importante considerar que, embora várias instituições tenham criado cursos voltados para o setor de serviços, como, por exemplo, Administração, isso ocorreu por meio de habilitações mais articuladas às novas demandas sociais

– agroindústria, análise de sistemas, comércio exterior, cooperativismo, hotelaria, marketing, gestão de sistemas de informações, gestão de negócios, gestão de pessoas, administração pública, recursos humanos e gestão do terceiro setor. (SOUSA, 2007, p.08).

Cabe destacar que a formação oferecida, na UnB, em Gestão de Agronegócios comporta um diferencial quando comparada com a oferta dos cursos particulares. A UnB oferta o curso na habilitação de bacharelado, enquanto a grande maioria dos cursos oferecidos por instituições particulares é disponível na modalidade de Curso Superior de Tecnologia (CST), cuja habilitação é de tecnólogo.

Talvez, por isso, o curso ainda não seja de grande demanda social, visto que a educação tecnológica, em um modelo de educação superior validada por marcos regulatórios e de acreditação, ainda, é muito nova e causa desconfiança e até mesmo dificuldade de clareza qual seria o melhor caminho a seguir:

O acompanhamento de todas as mudanças experimentadas pelas IES permite inferir que estas funcionam sob uma forte tensão entre a inovação e a regulação. Por um lado, foi aberto um campo para oferta de novos cursos, com novos formatos e duração, novas tecnologias como as permitidas pela educação à distância e novos conteúdos. Por outro, e na mesma proporção de intensidade, há a preocupação com a regulação deste novo campo que se identifica através das seguidas alterações dos marcos legais destes cursos na busca de mecanismos confiáveis e ágeis de avaliação dos mesmos. (TAKAHASHI; AMORIM, 2008, p.222).

Outro fator fundamental é a visão de que a oferta de cursos similares em instituições privadas não traz rebatimentos para a educação oferecida pela UnB. Essa opinião não aparece somente no curso de Gestão de Agronegócios, mais ainda nos outros dois cursos estudados: Agronomia e Medicina Veterinária; e os motivos apontados pelos entrevistados são a qualidade do ensino, a possibilidade de vincular o ensino com a pesquisa e, ainda, o fato de o curso ser visto como centro de excelência em determinada área do conhecimento.

As pessoas que fazem o curso daqui, não são só do DF, podem até estar morando aqui, mas são de outras propriedades rurais, a particularidade nossa da UnB em Agronomia, e que as nossas tecnologias e estudos são voltadas para o cerrado, então pega muita coisa [espaço territorial]. É porque hoje tem a questão do Ministério da Agricultura, empresas como Codevasf, Agência Nacional da Água [ANA], Agência Nacional de Energia Elétrica [ANEEL] e Embrapa. Tem muito aluno que trabalha na Embrapa, e acho que não é pela oportunidade de trabalhar, e sim pela demanda [outras regiões e de pesquisa voltada ao cerrado]. (Professor Agro 02, informação verbal).

Por exemplo, há grupos de alunos que estudam competitividade e inserção comercial, frequentemente eles são chamados para dar palestras no Ministério da Agricultura Pecuária e Abastecimento [...] voltadas para saber como isso reflete no preço do mercado, na elasticidade, na entrega de cenários. Os alunos gostam de saber que sua pesquisa está impactando a sociedade. (Professor GeAg 04, informação verbal).

Apesar de essas narrativas darem algumas faces da totalidade do fenômeno da demanda social de curso de graduação, é perceptível que existem outros fenômenos que se ligam à escolha social de seguir um curso em detrimento de outro. Por isso, fez-se necessário analisar também outros aspectos, escolhidos, nesta dissertação, como objetos de estudo por estarem elencados no Programa Reuni — como a evasão.

5.3 Evasão como desafio institucional: a realidade dos cursos da FAV

Na UnB, talvez, um dos grandes benefícios advindos do Reuni tenha sido o reconhecimento da importância da graduação, pois essa prerrogativa atendia anseios estatais contidos em documentos que serviram de base à formulação do Reuni, como o Brasil (2003), gerado pelo grupo de trabalho interministerial, que propunha ações para a reestruturação, o desenvolvimento e a democratização das Ifes. Em razão do foco do Programa Reuni ser a graduação, outra necessidade aparece como fundamental no relato dos gestores quando questionados sobre o desafio que a universidade teria no futuro: a evasão.

A UnB precisou pensar na evasão por dois motivos: (i) a partir da negação dos BGA, que tinham por prerrogativa a diminuição da evasão, tornou-se necessário pensar novas saídas para se resolver o problema; e, (ii) o seu modelo, enquanto instituição – universidade – traz a dispersão de disciplinas entre departamentos, assim, dificultando tratar a evasão mais que em outros tipos de instituições, como, por exemplo, do tipo faculdades. Um dos entrevistados explica essa ideia:

A FUP é uma faculdade onde dá para fazer as matérias seriadas, no espaço físico dá para planejar direito, quando eu tenho uma universidade você tem que criar um curso com muitos pré-requisitos e muita matéria optativa. Isso cria um complicador porque tem que combinar com os departamentos que oferecem essas disciplinas. Essa é uma discussão que está embutida na história do Brasil, porque o Brasil tem poucas universidades que nasceram universidades como aqui na UnB, a maioria das universidades de hoje nasceram de grandes faculdades que existiam. (Professor Agro 03, informação verbal).

Percebe-se, pela fala desse último interlocutor, que quanto maior a instituição, mais difícil se torna tratar os fenômenos gerados na estrutura curricular do ensino, como a evasão.

A preocupação de como tratar a evasão surgiu em diversas narrativas dos entrevistados. Pelo grupo 2 (professores da FAV), em geral, mencionaram essa questão aqueles que atuaram no cargo de coordenação pedagógica. Entre as entrevistas realizadas com gestores (grupo 1), a evasão aparece, em todas as narrativas, como um processo de política continuada, que precisa ser revisado e pensado de forma inovadora.

Importante lembrar que são diversos os fatores da evasão encontrados nos estudos realizados acerca do tema:

- no plano de reestruturação da UnB, o aumento de vagas ofertadas no âmbito dessa instituição reflete maior cuidado desse fenômeno de forma a garantir que a expansão seja efetiva (UnB, 2008a);
- a evasão apresenta características próprias em cada curso, assim, sendo multifacetada em uma mesma instituição. Por isso, é preciso estudos que traduzam essas especificidades conforme o curso estudado (BRASIL, 1997b);
- por vezes, parte do que se entende por evasão é, na verdade, a mobilidade acadêmica de estudantes que resolvem alterar suas escolhas de formação e futuro profissional. Villar Aguilés et al.(2010) chegaram a essa afirmação ao estudar instituições participantes do Processo Bolonha, em Portugal e Espanha, e, também, Ristoff (1999), ao narrar sua experiência de gestão em universidades federais brasileiras;
- existem áreas que historicamente são mais fragilizadas por esse fenômeno, como, por exemplo, o ensino noturno, em que, muitas vezes, o aluno chega para estudar após uma jornada de trabalho, ou, ainda, em cursos de habilitação em licenciaturas. Estudos como o de Dias, Theóphilo e Lopes (2010), na Universidade Estadual de Montes Claros, chegaram a conclusões parecidas sobre a evasão no ensino noturno, bem como Paredes (1994) assinala esse fenômeno em seu estudo com algumas instituições em Curitiba;
- com foco na realidade da UnB, estudos como o de C. Cardoso (2008) concluem que parece haver, entre as causas da evasão, maior relação com a questão do rendimento na instituição, isto é, o desempenho discente com o tronco de saberes do curso de graduação escolhido.

Diante dessa realidade, algumas ações foram tomadas na CPReuni para enfrentamento desse fenômeno. Na fala do gestor 02, entre as diversas ações, três merecem especial destaque:

A primeira se refere ao estudo realizado pelo Cespe, solicitado pelo DEG, de identificação das principais dificuldades dos alunos ingressantes durante as provas de seleção (vestibular, PAS e Enem). O resultado foi que a queda de desempenho dos discentes ingressantes estava principalmente na área de exatas, em especial, nas áreas de matemática, física e química. A partir desse estudo, foi criado o programa de tutoria, que se destinava a dar apoio de estudos para essas disciplinas iniciais na UnB, de forma a garantir o enfrentamento desse problema.

A segunda ação diz respeito ao estudo realizado pelo DEG, que buscava identificar, em cada curso, quais eram os principais pontos de ocorrência da evasão, isto é, em quais matérias havia maiores ocorrências de evasão. Os resultados eram apresentados aos coordenadores de curso e buscavam-se formas de remanejamento curricular para tentar diminuir a evasão. Por exemplo, se fosse identificado que a evasão ocorria, predominantemente, no primeiro ou segundo semestre – gargalos de reprovação –, tentava-se, de forma a não prejudicar a grade do curso, fazer alterações na ordem das disciplinas, com isso, visando diminuir reprovações. Assim, se a disciplina X era de grande reprovação no primeiro semestre, mas não atrapalhava a continuidade do curso, ela poderia ser cursada posteriormente, de preferência, em um semestre de menor demanda de estudos, de forma a ajudar os alunos a não ficarem desestimulados com o curso devido às reprovações.

A terceira foi a expansão significativa de bolsas para diversos projetos realizados na UnB, como Bolsa Atleta, por setores como a Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS) e o Decanato de Assuntos Comunitários (DAC) e, ainda, projetos desenvolvidos nas unidades acadêmicas. A oferta de bolsas remuneradas atuava diretamente a fim de dar apoio àqueles alunos que precisavam de recursos para dar continuidade a seus estudos, de forma a garantir um maior índice de permanência, como pronunciado pelo Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

Cabe lembrar que, conforme Carvalho (2011), quando se pensa nas rupturas e continuidades existentes em políticas públicas sociais nos governos FHC e Lula, o PNAES representou o melhor exemplo de ruptura, pois era um plano de governo com fins de atender a segmentos da população mais vulneráveis.

Sobre esse processo na UnB, um dos gestores destaca que, além dos benefícios da promoção de bolsas estudantis, o principal ganho para a UnB foi a instauração de uma política institucional de incentivo do DEG voltada para diversos cursos da UnB: desde engenharias até cursos de licenciaturas.

Porque nada disso a gente possuía, começamos a ter, acho importante o aluno levar o nome da UnB para o restante do país, apesar do apoio não ter sido somente no nível nacional, mas também internacional, incentivou a fomentar uma política de incentivo à participação. Vários cursos, como o de Letras, que não tinha apoio, começaram a ter graças à UnB. (Gestor 01, informação verbal).

Resta claro que o tratamento contra a evasão deve partir tanto do DEG, por meio de ações de *incentivo*, quanto da *participação* dessas ações pelos centros de custo. Porque não adianta a presença de ações das instâncias superiores da universidade caso a unidade não se organize de forma a participar. O resultado não é somente o combate à evasão, mas o fortalecimento do próprio curso na geração de pesquisa científica e na promoção de incentivos aos discentes durante sua graduação.

Segundo os dados fornecidos pela universidade, pôde-se analisar a evasão nos cursos da Faculdade de Agronomia e Medicina Veterinária. Mas cabem algumas considerações antes de exporem-se tais análises:

- a primeira se refere à questão temporal: foram pesquisados dados de cinco anos antes do Reuni (2002 a 2007) e dados dos cinco anos referentes à implantação do Reuni (2008 a 2012);
- a segunda é que o curso de Gestão de Agronegócios (Darcy) começou a receber alunos a partir de 2010, que marca o início do curso, logo, não havendo dados anteriores;
- a terceira consideração é quanto à expansão de vagas do curso de Agronomia que começou em 2009 e deu-se em duas etapas, a primeira ocorreu em 2009, no segundo vestibular, quando se expandiu em 20 vagas, aumentando a oferta de 40 para 60. A segunda etapa ocorreu em 2010, no segundo vestibular, quando ocorreu expansão de mais 20 vagas, indo de 60 para 80 a oferta de vagas semestral;
- a quarta trata do curso de Medicina Veterinária. Sua expansão de vagas ocorreu também nas provas da segunda seleção de 2009, aumentando de 30 para 40 vagas ofertadas por semestre.

Para embasar a discussão e análise dos dados foi considerada a ideia, apresentada no Capítulo 3, acerca da evasão segundo os estudos de C. Cardoso (2008), que divide o fenômeno de evasão total em evasão real e aparente.

Na tabela 13, apresentada a seguir, é possível ver, no período referente ao Reuni, a ocorrência da redução da evasão total nos cursos de Agronomia e Medicina Veterinária, em que, no curso de Agronomia, vê-se que decresceu de 30,3 para 26,7 a evasão total no período; e, no curso de Medicina Veterinária, ocorreu queda de 25,7 para 17,6 da evasão total. Em

ambos os cursos, deu-se redução da evasão total durante a expansão de vagas. O recém-criado curso de Gestão de Agronegócios não possui dados anteriores a 2010, mas, apesar de sua recente implantação, apresenta uma taxa de evasão total de 42%.

Ainda que seja uma taxa relevante – o valor de 42% – cabe situar que Brito (2013), ao estudar a questão da evasão da UnB em 2011, encontrou valores próximos ou maiores em quatro licenciaturas da UnB: Física (57,4%); Letras (37,9%); Química (45,2%); e Matemática (65,2%).

No tocante aos cursos de Agronomia e Medicina Veterinária, a redução da evasão total foi mais significativa em Medicina Veterinária, pois a variação de 8,1% (25,7-17,6) corresponde, na verdade, a uma queda de 31% dos valores. Em Agronomia, essa variação foi de 3,6% (30,3 - 26,7), representando uma queda de aproximadamente 12%.

Tabela 13 – Dados sobre a evasão nos cursos de graduação da FAV-UnB (2002-2007, 2008-2012)

Demonstrativo de evasão dos cursos de graduação na FAV-UnB no período de 2002/1 a 2007/2						
Evasão		Agronomia (f%)		Medicina Veterinária (f%)		Gestão de Agronegócios (f%)
Real	Desligamento não cumpriu condição (DNC)	64	12,4	27	7	não se aplica
	Desligamento voluntário (DVO)	36	7	28	7,3	não se aplica
	Desligamento por abandono (DAB)	47	9,1	34	8,8	não se aplica
	Falecimento (FAL)	-	-	-	-	não se aplica
	Outros (OUT)	-	-	-	-	não se aplica
	Desligamento decisão Judicial (DDJ)	-	-	4	1	não se aplica
Aparente	Desligamento força de convênio (DFC)	5	1	3	0,8	não se aplica
	Vestibular mesma Habilitação (VMH)	3	0,6	2	0,5	não se aplica
	Mudança de curso (MUD)	1	0,2	1	0,3	não se aplica
	Vestibular para outra habilitação (VHA)	-	-	-	-	não se aplica
	Vestibular mesma Habilitação (VMH)	-	-	-	-	não se aplica
Total		156 alunos	30,3	99 alunos	25,7	não se aplica
Demonstrativo de evasão dos cursos de graduação na FAV-UnB no período de 2008/1 a 2012/2						

Evasão		Agronomia (f%)		Medicina Veterinária (f%)		Gestão de Agronegócios (f%)	
Real	Desligamento não cumpriu condição (DNC)	58	8,7	16	4	48	27,6
	Desligamento voluntário (DVO)	17	2,5	9	2,2	5	2,9
	Desligamento por abandono (DAB)	64	9,6	30	7,5	16	9,2
	Falecimento (FAL)	2	0,3	-	-	-	-
	Outros (OUT)	1	0,1	-	-	1	0,6
	Desligamento decisão Judicial (DDJ)	1	0,1	1	0,2	-	-
Aparente	Desligamento força de convênio (DFC)	25	3,9	8	2	-	-
	Transferência facultativa (TFF)	3	0,4	3	0,7	-	-
	Mudança de curso (MUD)	7	1	2	0,5	3	1,7
	Vestibular para outra habilitação (VHA)	1	0,1	2	0,5	-	-
	Vestibular mesma Habilitação (VMH)	-	-	-	-	-	-
Total		179 alunos	26,7	71 alunos	17,6	73 alunos	42

Fonte: Sigra (2015), elaboração própria.

Ao analisar os dados a partir do conceito de evasão aparente proposto por C. Cardoso (2008), constatou-se que se deu um movimento contrário, pois ocorreu aumento da evasão aparente nos cursos de Agronomia e Medicina Veterinária. A causa dessa variação deve-se à ampliação de vagas nos editais internos da UnB de mudança de curso (MUD), que são ações do DEG elaboradas para incentivar a mobilidade estudantil, conforme orientado pelo Decreto Reuni, em sua segunda diretriz (BRASIL, 2007b).

A evasão gerada por MUD aparece listada nos três cursos de 2008 a 2012. O que, de certa forma, revela um caráter positivo, pois indica que as ações de mobilidade surtiram efeito. E, conquanto a MUD gere evasão, ela é, na verdade, aparente, pois se trata de mobilidade intrainstitucional.

Na evasão aparente (mobilidade), aparece com maior frequência, nos cursos de Agronomia e Medicina Veterinária, o *desligamento por força de convênio* (DFC), que é uma mobilidade interinstitucional devido à participação do Programa de Intercâmbio Marca e ao

Convênio Andifes³⁹, que atendem, respectivamente, aos cursos de Agronomia e Medicina Veterinária nos períodos estudados.

Caso se avalie a evasão real considerando os dois quinquênios (2002-2012), as duas variáveis que mais ocorreram nos três cursos foram as modalidades de desligamento por não cumprirem condição (DNC) e o abandono (DAB). A primeira trata-se da evasão por rendimento e a segunda, pelo abandono do discente da UnB.

Para o curso de Gestão de Agronegócios, que apresentou maior percentual de evasão total (42%), sua evasão foi, sobretudo, dentro da classificação de evasão real, pelas modalidades de DNC e DAB – principalmente por DNC – que representa 27,6% do total de 42%. Esses dados indicam que os discentes teriam dificuldades em acompanhar o curso na UnB, possivelmente, no começo do curso, momento no qual existem muitas disciplinas de ciências exatas.

Outro ponto que poderia justificar a questão da evasão no curso de Gestão de Agronegócios é o período de oferta do mesmo no período noturno, como revela a fala do entrevistado: "o nosso curso é um curso noturno, então, muitas vezes, são alunos que trabalham durante o dia e, nessa situação, acaba que é mais difícil para esses alunos" (Professor GeAg 08, informação verbal). Essa dificuldade apontada por esse entrevistado corrobora outros estudos sobre a evasão ser um problema recorrente em tal turno, como o de Paredes (1994).

Apesar de o curso de Gestão de Agronegócios (FAV) responder à perspectiva criada do Reuni de ofertar cursos prioritariamente no noturno, de forma a utilizar de maneira continuada o espaço das instituições federais, esse período provoca maior dificuldade para os discentes que, muitas vezes, apresentam um perfil diferente ao do diurno, pois são, em geral, alunos que trabalham e, por vezes, são de faixa etária maior do que aqueles do diurno.

Essa questão da evasão nos cursos noturnos é fundamental, pois indica que, mesmo sendo uma meta do Reuni, a expansão, preferencialmente no noturno, pode ser tanto um complicador como diferencial: complicador porque pode ser causa de aumento de evasão, e diferencial pela importância de oferta de educação no noturno como forma de aumentar a taxa de matriculados na educação superior.

Outra discussão levantada pela evasão no curso é referente ao prestígio social. Apesar da possibilidade de haver maior evasão no período noturno, talvez, a evasão tenha, nesse caso, relação com o curso, isto é, quanto maior o prestígio do curso, menor seria a evasão. Essa

³⁹O Programa de mobilidade Andifes destina-se a gerar intercâmbio de estudantes de universidades federais no Brasil.

constatação parte da análise de estudos como os de Schwartzman (1998), que indicam maior demanda por cursos tradicionais e profissões sociais. Assim, qual seria a melhor saída: ofertar cursos noturnos de maior prestígio social?

Possivelmente, a resposta a essa questão envolva diversas outras, o que demonstra a dificuldade em formular políticas públicas de acesso como o Reuni. Embora analistas de políticas públicas se debrucem na formulação de políticas e instrumentos, não parece haver instrumento ou política que consiga atender a toda a realidade em suas múltiplas variáveis.

Cabe destacar que essa questão da evasão no curso de Gestão de Agronegócios indica relações com o período de oferta (noturno); outros fatores da evasão real, como os gargalos de alunos devido às disciplinas de exatas, aparecem para os demais cursos estudados (Agronomia e Veterinária). Contudo, para os demais, a saída foi reelaborar o currículo de forma a diminuir essas distorções: “A disciplina que tinha uma retenção muito grande a gente retirou. A matemática foi retirada e, agora, os alunos fazem uma estatística mais preparada para o perfil desejado.” (Professor Mvet 07, informação verbal).

O Reuni quando trouxe todas essas possibilidades, e essa expansão, e esses alunos trouxe um impacto maior. Eu percebo que houve uma preocupação da universidade em criar algumas ferramentas de permanência e redução da evasão, poderiam ter sido mais ferramentas, mais houve sim uma preocupação do Decanato de Graduação daquela época em criá-las, como também percebo uma preocupação do atual decanato com essa política de redução da reprovação e com isso da evasão. (Professor Agro 06, informação verbal).

Em razão da especificidade de cada curso, a utilização de bolsas e de tutoria não foi demandada por todos os cursos, como é o caso da Medicina Veterinária. Para esse curso, devido ao seu perfil e à cultura institucional, a valorização do período se deu principalmente na extensão, como no relato do entrevistado:

São mais vinculados aos hospitais veterinários e laboratórios. Os laboratórios, por exemplo, de Patologia Clínica, Análise de Alimentos, Microbiologia, que chamamos de laboratórios de apoio, realizam extensão. Mas o grosso da extensão é feito pelo hospital de grandes e de pequenos animais [Hvetinho e Hvetão⁴⁰], onde há atendimento de animais de pessoas mais carentes, além de projetos de vacinação. (Professor Mvet07, informação verbal).

⁴⁰A UnB possui dois hospitais veterinários que são divididos quanto ao porte do animal tratado; para grandes animais, utiliza-se o H-Vetão — situado na Granja do Torto, para pequenos animais, utiliza-se o Hvetinho — localizado no setor de clubes norte na L4 norte. Cabe ainda situar que esses hospitais são tanto para atendimento quanto para algumas aulas do curso de Medicina Veterinária. Da mesma forma, o curso de Agronomia se utiliza da Fazenda Água Limpa, de posse da reitoria da UnB, para parte de suas aulas.

No curso de Gestão de Agronegócios, revelou-se a dificuldade de utilizar esses projetos de intervenção criados pelo DEG, pois, ao mesmo tempo que se criava um curso novo, tinha-se de gerenciá-lo. Assim, eram necessárias intervenções não somente em questões de evasão, mas em todas as demais áreas para garantir a efetividade e permanência da oferta educacional.

Ribeiro e Leda (2015), ao analisarem a expansão trazida pelo Reuni à UFMA, também, encontraram a mesma dificuldade existente no curso de Gestão de Agronegócios, que é a implementação de um curso novo no qual haja pleno desenvolvimento de todas as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

O docente tem que dar conta das atividades de ensino, orientações acadêmicas, supervisão de estágios, além das atividades de gestão acadêmica. Ou seja, o rol de tarefas é extenso, tudo isso potencializado pelos recursos tecnológicos, produzindo intensificação e extensificação do trabalho.(LEDA; RIBEIRO, 2015, p.248).

Essas discussões demonstram que a expansão advinda do Reuni necessitaria de maior acompanhamento, mesmo após o fim do programa. Em especial, para os cursos, os *campi* recém-criados e o papel do docente nesse processo, que sofre maior cobrança para desenvolver ações laborais nas quais se desenha um cenário de pouco suporte, por parte da instituição, para desenvolver ensino, pesquisa e extensão.

5.3.1 A relação do desempenho e evasão segundo diferentes formas de entrada

Um ponto muito abordado pelos professores entrevistados (grupo2) foi o impacto da expansão institucional por meio dos diferentes modos de acesso à universidade, como a utilização do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e do Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Existe uma preocupação de que o desempenho desses discentes seja relativamente menor que o desempenho dos alunos que entraram na UnB, pelo vestibular, em vagas universais (que não possuem análise diferenciada para atender à lei de cotas para escolas públicas, ou a separação de cotas para negros).

O Enem⁴¹ começou a ser utilizado pela UnB, a partir de 2011, quando houve vestibular para vagas remanescentes não preenchidas. Anteriormente, a UnB só havia realizado um vestibular para vagas remanescentes, em 2007, com o objetivo de preencher vagas ociosas no *campus* FUP (MELO, 2013).

O retorno de tal modalidade, em 2011, reflete a percepção do crescimento de vagas ociosas na instituição por causa da expansão de vagas pactuadas pelo Reuni. Entretanto tal fenômeno parece ter ocorrido não somente na UnB, os pesquisadores Carvalho e Barbosa (2010), ao estudar a expansão de vagas no estado de Minas Gerais, em nove instituições, perceberam que a expansão de vagas promovida pelo Programa Reuni, além de gerar a queda da demanda por vagas, ocasionou realização de vestibulares adicionais para preenchimento de vagas.

Na UnB, para avaliar o desempenho acadêmico dos estudantes, utiliza-se o Índice de Rendimento Acadêmico (IRA), que varia de zero a cinco, sendo cinco o melhor rendimento e zero o pior rendimento. O valor se altera conforme o desempenho do aluno em seu curso, pois, ao obter reprovações, trancamentos, ou mesmo melhores notas nas disciplinas cursadas, isso altera o IRA do estudante.

C. Cardoso (2008), ao avaliar o IRA de estudantes cotistas (vagas étnicas reservadas) e não cotistas da UnB, entendeu que o discurso de que grupos cotistas têm um pior desempenho é uma ideia errônea; segundo a pesquisadora é preciso delimitar de qual desempenho estudantil se fala: existe o desempenho na prova de seleção (PAS e Enem) e o desempenho na UnB, após ser selecionado, o IRA.

A autora faz essa delimitação para indicar que, apesar de alunos cotistas terem um desempenho menor na seleção, eles possuem um rendimento acadêmico igual ao do grupo dos demais discentes em grande parte dos cursos oferecidos na UnB. Os motivos disso são vários: (i) pela trajetória de vida e dificuldade de acesso à universidade, esforça-se mais para continuar seus estudos; (ii) a prova de seleção avalia sua aprendizagem no ensino médio, e não no saber específico do curso superior que está cursando; e, (iii) as dificuldades trazidas do ensino médio, muitas vezes, são em parte preenchidas pelo alto nível de formação dado na universidade, entre outros.

Na Tabela 14, é apresentada a média aritmética do rendimento acadêmico dos alunos da FAV segundo ano e forma de ingresso na universidade. Essas informações permitiram

⁴¹O Enem surgiu em 1998, como prova destinada a avaliar o ensino médio pelo MEC. Ele sofreu diversas reformulações e atualmente é usado como seleção de acesso a instituições de educação superior públicas e privadas. Além disso, é usado para concessão de bolsas de estudo pelas instituições privadas pelo programa ProUni, e em instituições públicas federais é usado para acesso pelo Sisu.

averiguar a questão levantada de queda do desempenho discente ocasionada pela expansão de vagas ocorridas pelo Reuni.

Tabela 14 – Rendimento acadêmico dos discentes da FAV segundo curso e modalidade de entrada na UnB (2008-2012)

Curso de Agronomia						
Ingresso	Índice de Rendimento Acadêmico (IRA)					
	PAS	(f)	Enem	(f)	universo*	(f)
2008	2,47	20	–	–	2,96	89
2009	2,27	22	–	–	2,69	118
2010	2,74	30	–	–	2,76	148
2011	2,68	27	–	–	2,73	175
2012	2,45	36	2,39	19	2,72	136
Curso de Medicina Veterinária						
Ingresso	Índice de Rendimento Acadêmico (IRA)					
	PAS	(f)	Enem	(f)	universo*	(f)
2008	3,46	14	–	–	3,5	63
2009	3,42	16	–	–	3,35	66
2010	2,76	20	–	–	2,86	91
2011	3,17	20	–	–	2,91	93
2012	2,51	20	–	–	2,88	96
Curso de Gestão de Agronegócios						
Modalidade de Ingresso	Índice de Rendimento Acadêmico (IRA)					
	PAS	(f)	Enem	(f)	universo*	(f)
2010	–	–	–	–	2,39	26
2011	–	–	2,02	3	2,15	78
2012	2,85	7	0,72	45	2,12	71

* Refere-se ao total de alunos independente da forma de acesso. Engloba, portanto os dados das outras colunas (Enem e PAS) com as demais modalidades de acesso ocorridas no ano investigado.

Fonte: Sigra (2015), elaboração própria.

Cabe ressaltar que essa última tabela não apresenta notas de rendimento dos alunos que entraram na universidade pela cota de vagas para grupos advindos de escola pública (Sisu), pois o objeto de estudo desta dissertação – Programa Reuni – teve duração entre os anos de 2008 a 2012, e o Sisu foi implantado a partir de 2014, na UnB. Mas, nos dados existentes, pode-se verificar que:

- o curso de Medicina Veterinária não tem IRA do Enem, porque esta modalidade – o Enem – só é utilizada quando há vagas remanescentes (vagas ociosas) do vestibular, o que não ocorreu para este curso;
- o Exame Nacional do Ensino Médio só começou a ser utilizado em 2011, o que explica o curso de Agronomia ter dados desse exame a partir de 2012;
- o curso que apresenta mais dados sobre o Enem foi de Gestão de Agronegócios. E isso significa que é o curso que mais apresentou, no período, vagas remanescentes, visto as

vagas do Enem à época derivarem do não preenchimento das vagas do vestibular. Só para se ter ideia, em 2012, foram ocupadas 45 vagas pelo Enem, o que corresponde a 60% do total de vagas oferecidas em 2012.

Por último, a questão discutida no começo deste título: se ocorreu menor rendimento por parte dos alunos que ingressaram na UnB pelo Enem, a resposta é sim. A média do IRA de alunos advindos do Enem apresentou-se sempre menor que o IRA de alunos que ingressaram pelo PAS e pelo acesso universal na prova de vestibular. Inclusive, cabe destacar que o rendimento de alunos que entraram pelo PAS revelou pareamento com a nota média do rendimento do universo dos alunos dos cursos. Nos cursos de Medicina Veterinária e Gestão de Agronegócios, a nota do IRA pelo grupo de alunos do Programa de Avaliação Seriada chegou, em alguns anos, a ser maior que a nota média do IRA do universo de alunos naquele ano. O que não acontece para o curso de Agronomia no qual o rendimento acadêmico pelo PAS é sempre menor que a nota do universo de alunos.

A conclusão apresentada por C. Cardoso (2008) de que o IRA de grupos específicos pode ser equiparado ao rendimento acadêmico dos demais alunos em determinados cursos parece não convir com o caso estudado nesta dissertação, pois os alunos que ingressaram pela modalidade Enem, nos cursos da FAV, apresentaram dificuldades no rendimento pós-seleção.

Outra questão que derivou da diversificação das formas de ingresso na UnB durante o Reuni é relativa ao fato de que o aumento de alunos traria perda da qualidade do ensino na instituição. Quando indagados, os professores da FAV (grupo 1) ficaram divididos: alguns apontaram existir uma maior dificuldade de aprendizagem, e outros discordaram.

Uma possível leitura é que exista maior dificuldade em disciplinas realizadas no início do curso, o que não ocorre em disciplinas localizadas no final do curso, em que o ritmo diferenciado de estudos, a interdisciplinaridade existente das disciplinas e do maior domínio do saber pelo discente lhe ajuda no rendimento escolar. Tal constatação surgiu por causa de os professores que relacionaram dificuldades de aprendizagem lecionarem disciplinas no início do curso e, de forma correlata, aqueles que não as perceberam ministrarem disciplinas mais próximas ao final do curso. Não se individuou, na análise das narrativas, a presença de outras motivações que poderiam estar correlatas a visão de baixa qualidade, como, por exemplo, disciplinas de cunho mais exato.

Nem todos os entrevistados acharam que a questão estaria ligada diretamente com as disciplinas. Por exemplo, existem motivos outros, como a revolução e inovação do processo de aprendizagem modelo de educação vigente:

Acho que o grande desafio, é que a educação está mudando. Novas tecnologias e ensino a distância, você tem internet e outras formas de trabalhos. Por exemplo, na internet, você tem grandes palestras, então, para que eu vou ter palestra só do professor daqui se posso ver a palestra do prêmio Nobel? A educação está evoluindo e as pessoas estão aprendendo numa velocidade muito mais rápida, e isso leva contradições em um sistema de ensino que está hoje baseado no professor. Qualquer ensino baseado somente no professor está completamente ultrapassado. Se eu chego para dar uma informação para o aluno, provavelmente, na internet, já há novas informações. E a universidade está dividida antes mesmo do modelo fordista, pois está no modelo de artesanato, no qual tinha pequenas igrejinhas e o artesão com sete pessoas lá [...] hoje falta interação e não se discute o essencial: o ensino reproduz coisas de 30 anos atrás. O que eu estou falando para você é que existe um processo de revolução educacional que se sobrepõe ao processo de expansão educacional, e que isso vai agravar as contradições que você tem aqui do Reuni. (Professor Agro 03, informação verbal).

Apesar da Tabela 14 demonstrar queda do IRA dos alunos da FAV, no período do Programa Reuni, principalmente no acesso pelo Enem, é preciso destacar que, para os dois cursos mais antigos da FAV (Agronomia e Medicina Veterinária), a nota não caiu na avaliação externa do MEC realizada por meio do Enade, que foi feito nos anos de 2007, 2010 e 2013. O que indica, de certa forma, a continuidade do padrão de formação e perfil de saberes dos discentes pela instituição.

O curso de Gestão de Agronegócios não entrou no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) porque é recente e ainda não entrou no ciclo de avaliação desse exame.

Tabela 15– Conceito Enade segundo ciclo do Inep nos cursos da FAV – Brasil (2007,2010,2013)

Ano de realização da avaliação ENADE	Graduação em Veterinária	Graduação em Agronomia	Graduação em Agronegócios
2007	4	4	não se aplica
2010	4	4	não se aplica
2013	4	4	não se aplica

Fonte: Inep (2009, 2012b, 2015), elaboração própria.

A título de conclusão deste item, é possível inferir que a qualidade do ensino parece não ter diminuído quando se pensa na avaliação interna e externa à UnB dos cursos estudados, conquanto, quantitativamente, possa ter apresentado diferenças quanto ao rendimento dos alunos da FAV conforme o modo de acesso.

Tratar da questão da qualidade do ensino revela relevância direta com o Reuni, pois houve um esforço do governo Lula em articular a realização do Reuni com outras ações

voltadas para a educação superior – como o PDE e o Sinaes (em suas dez dimensões) – que visavam estabelecer um padrão de oferta com qualidade.

Apesar de ser uma proposta não diretamente vinculada aos cursos da FAV, mas a toda a universidade, acerca da discussão do combate a vagas remanescentes e sua relação com rendimento estudantil, a UnB poderia, segundo Roberto (2011), como ocorrido na Universidade Federal de Viçosa (UFV), criar projeto de curso pré-vestibular para estudantes carentes como forma de atingir alunos de nível médio que desejem ingressar na instituição. Essa iniciativa tanto poderia ser usada para todo o DF como baseado nas áreas próximas dos *campi* da UnB, promovendo uma maior ajuda não somente no ingresso de estudantes, mas também em sua formação básica antes de ingressar na instituição.

5.3.2 Expansão com vagas ociosas: ações e efeitos nos cursos tradicionais e no curso noturno recém-criado da FAV

Para o setor público, vagas ociosas se revertem em perdas social e econômica, pois há a perda do financiamento pela ação estatal, assim como do serviço que poderia ser alocado para outro indivíduo. Dessa forma, a ociosidade caminha em direção contrária à eficiência da máquina administrativa. Entretanto o fenômeno se situa em âmbito maior do que somente no da questão pública, existem dimensões acadêmica e econômica que devem também ser pensadas nesse processo.

A dimensão acadêmica se refere à importância dos cursos oferecidos pelas instituições públicas. Nem sempre a oferta de cursos visa somente ao retorno financeiro ou prestígio social que essa formação traz. Pelo conceito de *universidade*, a abertura e oferta de diferentes cursos são muito mais positivas para o avanço do conhecimento. Essa ideia tem rebatimento direto sobre a dimensão social dessa instituição, que é a importância social do curso oferecido à sociedade.

Por sua vez, a dimensão econômica refere-se à ideia de que a atual configuração da sociedade baseada na reprodução do capital traz rebatimento em saberes e competências, com isso, privilegiando o conhecimento que apoia a expansão do capital e subjugando os que não diretamente o favorecem. Essa noção é expressa na fala de um dos entrevistados:

Eu acho que o Reuni tem esse grande mérito do governo federal voltar os olhos para a universidade pública, e isso é fundamental. Porque muitos cursos não têm sentido do ponto de vista financeiro, e sim sentido do ponto de vista que contempla a questão social, pois a sociedade necessita de

pessoas que possam contribuir com o desenvolvimento do país. Quem é responsável por isso? São as universidades públicas, porque universidade privada, para manter alguns cursos como Medicina, cobra taxas que são impagáveis para 99% da população brasileira. (Gestor 02, informação verbal).

Cada vez mais se percebe altas taxas de evasão e vagas ociosas principalmente entre as licenciaturas devido à crescente desvalorização da função docente, o que se alinha à narrativa do gestor entrevistado. Todavia, caso fossem fechados determinados cursos, se considerado apenas o critério econômico, isso teria impacto no mercado, pois não haveria diplomados para suprir a necessidade de professores para o ensino dos níveis primário e de segundo grau. O que levanta a discussão de que remanejar cursos e professores segundo os critérios de demanda do mercado para a profissionalização não é a saída mais viável para diminuir as vagas sem ocupação.

Por outro lado, se voltada apenas à relação produtividade = menor custo/menor rendimento, essa política poderá levar à conclusão sobre o interesse em "fechar" tais cursos, dado a que seus desempenhos são medíocres. Uma política global, pode, ainda, desconsiderar aspectos regionais e institucionais, relevantes num país de grande dimensão espacial e com IESP em estágios muito diferenciados de desenvolvimento. (BRASIL, 1997b, p. 136).

As metas da UnB propostas para ocupar as vagas ociosas durante o Reuni eram “reocupação gradual, até 2012, de 100% das vagas geradas por diferentes formas” (UnB, 2008a, p.35). Uma meta ambiciosa, pois, como o mesmo documento sinalizava, existia a “tendência declinante no aproveitamento de vagas: no final dos anos 1980, a universidade ocupava quase 30% das vagas geradas por desligamento; em 2006, pouco mais de 5%” (UnB, 2008a).

As estratégias desenvolvidas para alcançar essa meta de 100% em aproveitamento foram: (i) flexibilização nas normas de mudança de curso na UnB; (ii) reocupação de vagas por meio de estudantes de outras IES na transferência facultativa para a UnB; (iii) flexibilização da equivalência entre disciplinas de diferentes cursos; e, (iv) previsão de implantar um sistema de ingresso por área de conhecimento. Contudo essa última estratégia foi a única não realizada, como se esclarece, a seguir, nas palavras de um gestor:

O objetivo era tentar fechar núcleos comuns, e que vestibular fosse por área. Por exemplo, o vestibular para engenharia, no lugar de fazer vestibular para um curso, se poderia fazer para dez cursos. [...] isso foi aprovado no Cepe e conseguimos implantar no Gama; mas não para o Darcy. Em algumas áreas,

daria para fazer isso, por exemplo, os cursos de Geofísica, Geologia, Física e Matemática que são cursos que têm um perfil de aluno parecido. Poderia haver um tronco comum, na qual poderia ter um vestibular por área e o aluno escolheria qual curso iria cursar. Isso seria para tentar fazer com que o estudante não escolhesse precocemente seu curso, porque isso é outra causa da evasão: a escolha muito precoce da profissão. O mesmo seria aplicado a outras áreas, por exemplo, engenharias que era um processo que a própria engenharia estava discutindo. Mas não conseguimos implementar. [...] O que se decidiu é que cursos com altíssima demanda não poderiam entrar nesse processo porque acabaria dando problemas semelhantes ao que a UnB teve em seu início. (Gestor 03, informação verbal).

Fica claro que se tentou diversificar a forma de entrada pela criação de vestibulares específicos, mas houve receio devido à dificuldade de ampliar esse processo para os cursos de grande demanda, a exemplo dos cursos de Direito e Medicina. Mas como garantir que todos os aprovados numa seleção de ingresso não escolheriam exatamente o mesmo curso?

E ainda que tal ação garantisse a diminuição de vagas ociosas em determinados cursos, poderia trazer o efeito contrário em outros cursos da universidade. Como o problema, na década de 1960, dos excedentes, narrado por Cunha (1975), que se caracterizou pela parcela de estudantes que havia passado no vestibular, mas excedia a capacidade do curso de oferta de vagas.

Outros processos para tentar diminuir vagas remanescentes surgiram mesmo que não listados no Plano de Reestruturação da UnB (UnB, 2008a), foram dois: (i) a adesão ao Enem, em 2011, para vagas remanescentes do vestibular e PAS; (ii) e a modalidade de seleção Portador de Diploma Superior.

Apesar de não listado nesse plano de reestruturação da UnB de 2008, também, houve a diversificação das formas de entrada na UnB por meio da retomada da entrada por meio do mecanismo Portador de Diploma Superior.

Outra coisa que a gente resgatou foi o *portador de diploma de curso de nível superior* que também reduziu um pouco das vagas ociosas. Mas também trabalhamos na *mudança de curso*, de modo a privilegiar que o aluno nessa modalidade fosse atendido primeiro do que as transferências [facultativas]. Porque, por exemplo, se o aluno estava insatisfeito no seu curso iria acabar evadindo. Por isso mudamos o critério que existia, que considero prejudicial, na qual o aluno precisaria ter tido no vestibular a nota de corte para o curso que ele pretendia ir. Pois esse critério não quer dizer que ele não tenha capacidade [de acompanhar o curso a qual pretende mudar]. Essa ampliação da *mudança de curso* visava garantir a diminuição de evasão da universidade. (Gestor 03, informação verbal).

O próximo quadro pretende auxiliar na avaliação das ações utilizadas durante o Reuni para preenchimento das vagas ociosas:

Quadro 08 – Ações de combate as vagas ociosas nos cursos de graduação da FAV – UnB (2008-2012)

Valores referentes às metas realizadas no Plano de Reestruturação da UnB		Agronomia	Medicina Veterinária	Gestão de Agronegócios
Mudança de curso	alunos que chegaram à FAV vindos de outros cursos da UnB	2	0	0
	alunos que saíram da FAV para outras unidades da UnB	7	2	3
Transferência	alunos que chegaram à FAV de outras instituições	3	22	0
	alunos que saíram da FAV para outras instituições	3	0	0
Convênio	alunos que chegaram à FAV	25	0	0
Portador de Diploma Superior	alunos que ingressaram nessa modalidade na FAV	2	1	0

Fonte: Sigra (2015), elaboração própria.

Caso sejam analisadas as ações desenvolvidas, percebe-se que o mecanismo *mudança de curso* trouxe o aumento de vagas ociosas, e não a diminuição dessas nos cursos estudados, contudo os valores foram poucos nos cinco anos aos quais se referem esses dados. Embora a *mudança de curso* tenha provocado mais vagas ociosas, não se deve esquecer que é preferível o aumento de vagas ociosas ocasionado pela mobilidade de cursos do que uma possível evasão desses alunos por insatisfação. O grande desafio das instituições hoje é trabalhar essas vagas geradas por mobilidade, de modo separado, sem rotulá-las – como historicamente se fez – de evasão, propondo ações inovadoras à realidade da instituição e de seus cursos (RISTOFF, 1999).

O processo de transferência facultativa – descrito no Quadro 8 – também não parece ter sido relevante no combate da evasão e das vagas ociosas para os cursos de Agronomia e Gestão de Agronegócios, contudo, para o curso de Medicina Veterinária, promoveu um valor que destoa do conjunto dos dados, ao todo, foram 22 vagas ao longo do quinquênio estudado (2008-2012).

Por sua vez, na categoria convênio, somente o curso que recebeu um quantitativo expressivo de alunos foi o de Agronomia, que participou do Programa de Mobilidade Acadêmica Marca. O quantitativo expressa a relevância desse convênio, mas é importante

lembrar que os alunos passam apenas um semestre no curso e, em seguida, retornam para sua instituição de ensino local.

Ademais, como no intercâmbio Marca, a cada chegada de um aluno estrangeiro, ocorre a saída de um aluno da UnB para a respectiva instituição internacional participante do convênio, assim, é possível inferir que é positivo esse intercâmbio para os alunos da UnB.

Pôde-se perceber que a modalidade de ingresso por intercâmbio, na verdade, uma entrada de alunos de forma sazonal, não tem efeito no preenchimento de valores de vagas ociosas, nem se destina à diplomação. Todavia essa categoria tem efeito direto na formação discente porque implica reforço positivo na noção de qualidade e diversificação dos saberes, que, em seu âmago, é a função da universidade.

A educação superior pública federal deve-se assentar-se na produção e disseminação de novos conhecimentos; na formação qualificada de profissionais; no compromisso permanente da inclusão social, na pluralidade e diversidade cultural; na inovação e no desenvolvimento científico e tecnológico; na cooperação internacional. (KARWOSKI, 2013, p. 254).

O mecanismo Portador de Diploma Superior não mostra dados significativos de alteração no quantitativo de alunos no período de 2008-2012, entretanto, por ser uma política recente da instituição, é possível que não haja ainda tempo suficiente nem informação regional ampla desse novo mecanismo de ingresso a UnB.

Além disso, como mencionado no Capítulo 3, deve-se considerar os efeitos de essas vagas serem disponibilizadas para alunos que já possuem formação de terceiro grau, visto não haver certeza, nesse caso, de que essas matrículas reflitam na taxa líquida de matrícula da educação superior, pois, possivelmente, o portador de diploma não esteja na faixa etária definida para a taxa líquida de matrículas, que é de 18 a 24 anos.

Outra constatação é que, na FAV, esses mecanismos parecem não ter efeito no período noturno, pois o único curso oferecido nesse turno é Gestão de Agronegócios, pois não há utilização de tais mecanismos (Quadro 08). O que novamente leva à questão da efetividade das ações realizadas no Reuni para o noturno.

Essa discussão, entretanto, precisaria de maiores estudos com os discentes da UnB e do curso, pois outras questões poderiam ser adicionadas a essas já apresentadas nesta dissertação, como: (i) maior dificuldade do noturno em promover ações de pesquisa e extensão para os seus discentes, como os convênios de intercâmbio devido à sua recente implementação na UnB; (ii) menor demanda social pelo curso em razão de ser noturno; (iii)

recente criação da área de saberes do curso (Agronegócios), o que gera falta de maiores informações na sociedade sobre esse.

O Quadro 9 auxilia na análise de vagas ociosas geradas tanto pela evasão (vagas que foram preenchidas na seleção, mas desocupadas posteriormente) como aquelas que não foram preenchidas desde a seleção de entrada (PAS, Enem e vestibular).

Quadro 09 – Vagas ofertadas e ociosas dos cursos de graduação da FAV – UnB (2008-2012)

Vagas ofertadas na FAV de 2008-2012	Agronomia	Medicina Veterinária	Gestão de Agronegócios
Vagas ofertadas na UnB	678	401	200
Vagas preenchidas (sem descontar as vagas ociosas da evasão)	667	401	174
Vagas preenchidas (com desconto das vagas ociosas trazidas pela evasão)	487	71	101
Totalidade de vagas ociosas: (vagas não preenchidas na forma de seleção e vagas advindas da evasão)	191	71	99
Totalidade de vagas ociosas em %	28,1%	17,6%	49,9%

Fonte: Sigra (2015), elaboração própria.

- do total de vagas ofertadas, o curso que possui melhor preenchimento, durante a seleção de ingresso, é o de Medicina Veterinária, seguido do curso de Agronomia (com 11 vagas remanescentes) e do de Gestão de Agronegócios (com 26 vagas remanescentes);
- dos três cursos, somente Medicina Veterinária não possui vagas ociosas na admissão de entrada.

Detectou-se que, mesmo com a possibilidade de entrada alternativa (Portador de Diploma; transferências, entre outros) utilizada durante o Reuni, como o Enem, dois dos três cursos não conseguiram preencher todas as vagas ofertadas: Agronomia e Gestão de Agronegócios. Esse não preenchimento de vagas nesses dois cursos retoma a discussão de Nogueira (2008) sobre a diversificação do acesso para garantir a democratização. Talvez, por meios diferentes de análise da meritocracia nos processos de seleção, alterar-se-ia esse quadro de vagas ociosas. Mas como tratado neste trabalho, os entrevistados (grupos 1 e 2) divergem no tocante a esse tema, pois há aqueles que defendem que isso traria perda da qualidade do ensino.

Como conclusão deste item, destaca-se que, mesmo existindo vagas sem preenchimento, esses valores seriam muito maiores sem as ações previstas para o preenchimento no Plano de Ações da UnB em sua reestruturação (UnB, 2008a). Ou ainda, por aquelas vagas que não foram ofertadas pela UnB, mas que ela tem o dever de realizar

matrícula, como a matrícula *exofficio*⁴² (transferência obrigatória), ou na matrícula de cortesia, que é destinada a funcionários estrangeiros de missões diplomáticas e de seus dependentes legais, prevista no Decreto nº 89.758/1984.

Nessas modalidades, no quinquênio estudado, a FAV recebeu 12 transferências obrigatórias (sete em Medicina Veterinária e cinco em Agronomia); e três matrículas de cortesia (duas em Medicina Veterinária e uma em Agronomia). Cabe destacar que não houve, no período, ocorrência dessas modalidades em Gestão de Agronegócios.

5.3.3 Relação do indicador TCG e as ações de combate a evasão e vagas ociosas

Para o Reuni, um dos indicadores para averiguar a qualidade e monitoramento da política pública foi a *taxa de conclusão média dos cursos de graduação* (TCG). A taxa de conclusão dos cursos é um indicador para tratar o número de alunos ingressantes com o total de formados na instituição. O documento definidor de diretrizes básicas do Reuni, adverte sobre o indicador:

O valor de TCG não expressa diretamente as taxas de sucesso observadas nos cursos da universidade, ainda que haja uma relação estreita com fenômenos de retenção e evasão. Na verdade TCG também contempla a eficiência com que a universidade preenche as suas vagas ociosas decorrentes do abandono dos cursos. (BRASIL, 2007c, p.04).

A escolha do indicador se justifica como tentativa de atuar indiretamente na questão das vagas ociosas e da evasão institucional, o que, de certa forma, prejudica a UnB, como, por exemplo, na evasão por abandono (DAB): essa vaga é contabilizada na TCG e, tecnicamente, não é passível de alterações segundo a vontade da instituição, pois a evasão, nesse caso, é derivada de fatores pessoais do discente. O TCG é uma taxa temporal: é uma relação entre ingressantes de cinco anos antes na instituição com o total de diplomados.

$$\text{TCG} = \frac{\text{Total de diplomados}}{\text{Total de vagas de ingresso cinco anos antes na instituição}}$$

⁴²Previsto pela LDB, de 1996 (BRASIL, 1996), no artigo 49, que trata da transferência de alunos; mas foi regulamentada somente, em 1997, pela Lei nº. 9536/97, e institui que a matrícula deve ser concedida em “qualquer época do ano e independente da existência de vaga, quando se tratar de servidor público federal civil ou militar estudante, ou seu dependente estudante, se requerida em razão de comprovada remoção ou transferência de ofício, que acarrete mudança de domicílio para o município onde se situe a instituição recebedora”. (BRASIL, 1997a).

O que pode prejudicar o cálculo do TCG é o fato que o mesmo é especificado por instituição, e não por curso, essa característica homogeneiza os dados e esconde distorções segundo os cursos existentes. Nas entrevistas realizadas com os gestores (grupo 1), esses sujeitos explicitaram que o TCG não se refere às pessoas, mas ao quantitativo de discentes existentes. De acordo com essa ideia, os gestores tentaram garantir que a evasão e as vagas ociosas pudessem ser diminuídas pelo repasse das vagas para outros candidatos.

Então, nessa parte de vagas ociosas, a TCG, às vezes, as pessoas têm dificuldade de entender aquilo ali, aquilo não é, o aluno entrou o aluno tem que sair, aquela meta de 90% é no máximo, então, entrou 30 deve sair no máximo 27. Mas não é pessoa-pessoa é número. A gente trabalhou assim: "vamos reduzir a evasão e vamos trabalhar com as vagas ociosas"; porque a evasão sempre vai existir. Primeiro o que a gente fez foi mexer na transferência facultativa, porque antes as vagas eram definidas pelas unidades, então perguntava para o curso se ele queria abrir mais vagas e eles não queriam. Então, passou a ser calculado quantos saíam, e essas vagas eram destinadas para a transferência facultativa após descontar as vagas de mudança de curso e transferência obrigatória. (Gestor 03, informação verbal).

Essa medida se tornou importante, pois estudos realizados pela CPReuni indicavam que alunos advindos de transferência facultativa têm um perfil diferente dos discentes selecionados pelo vestibular; em geral, alunos de transferência possuem clareza sobre o curso escolhido e evadem menos. A tabela a seguir mostra que essas ações foram efetivas, tendo a UnB ultrapassado a meta de 90% (0,9) da diplomação.

Tabela 16 – Evolução da taxa TCG na UnB (2007-2012)

Ano	2007	2008	2009	2010	2011	2012
TCG	0,85	0,87	0,93	0,95	0,92	1,08

Fonte: UnB (2014b), elaboração própria.

Na tentativa de aplicar a qualidade da implementação do Reuni, poder-se-ia aplicar o TCG para o período da política do Reuni na UnB nos cursos estudados. Entretanto tal procedimento traria limitações: para o curso de Gestão de Agronegócios, tal indicador não teria validade porque não existem dados sobre diplomados, pois a criação do curso data de 2010.

Tabela 17 – Evolução da taxa TCG nos cursos de graduação da FAV – UnB (2008-2012)

TCG	2008	2009	2010	2011	2012
Agronomia	0,71	0,85	1,07	0,59	0,77
Medicina Veterinária	0,77	0,77	1,21	0,61	0,69
Gestão de Agronegócios	-	-	-	-	-

Fonte: Sigra (2015); Codeplan (2013), elaboração própria.

Infere-se que, de modo geral, a oscilação dos indicadores, no quinquênio 2008-2012, na maior parte do tempo, restou na frequência de 60% a 80% nos cursos da FAV, tendo-se que, quanto mais perto de 0,9 esse indicador, melhor, pois a meta era 90%.

Além disso, fatores de força maior, como greve institucional⁴³, atuaram na diferenciação do índice. Na Tabela 17, o ano de 2010 assinala um aumento de diplomação tanto em Agronomia como em Medicina Veterinária, já o ano seguinte (2011) indica uma queda se comparado com os anos anteriores. Tal fato é explicado pela greve que ocorreu em 2010, que ocasionou alterações nos calendários acadêmicos em cadeia e permitiu que formandos de 2011 conseguissem concluir antes do prazo o curso de graduação. Esse fato ocasionou uma elevação nos valores de 2010 e uma queda em seguida.

Ademais, ao retomar aqui a discussão iniciada na introdução, conforme Lugão et al. (2010), sobre o Reuni favorecer o desenvolvimento da educação predominantemente voltada para o ensino, em detrimento da pesquisa e extensão. Instituições que se aplicam prioritariamente no ensino possuem melhores chances de manter um alto TCG, ao passo que, quanto maior a atividade de pesquisa, maior será o tempo do discente para se diplomar, gerando uma queda da TCG (devido à realização de intercâmbio, que pode atrasar a diplomação do discente).

O certo seria que o ensino e a pesquisa caminhassem juntos e que não influenciassem o período de permanência dos alunos na graduação, mas nem sempre esses conseguem se aplicar em ambas as atividades, de forma plena, quando as disciplinas possuem alta intensidade e demanda de horas de estudo.

Embora o Reuni tenha previsto maior mobilidade intra e interinstitucional, ainda há muito o que avançar em termos de aproveitamento de estudos realizados em mobilidade acadêmica. Isso, em parte, deriva da diversidade existente entre as próprias universidades federais que, apesar de ser um segmento da educação superior, têm variadas constituições. Essas distinções entre instituições refletem igualmente em diferenças curriculares em cursos

⁴³ A greve em questão durou 188 dias e reivindicava a continuidade de um benefício retirado pelo governo federal, após várias negociações e decisão pelo STF, o benefício continua sendo pago aos servidores da instituição.

de mesma habilitação profissional. A própria UnB reflete essa diversidade: dois cursos homônimos em agronegócios (existentes na FAV e na FUP) possuem diferentes grades curriculares em uma mesma instituição.

Outro fator relevante é que os cursos de Agronomia e Medicina Veterinária, quando analisados em âmbito nacional, em suas áreas de conhecimento, segundo a classificação do Inep, mostram que, no setor público, ocorre a grande maioria da diplomação nesses. Isso sucede por serem cursos tradicionais que, segundo Schwartzman (1998), são quase sempre oferecidos pelas universidades por serem caros (por demandarem laboratório e muita atividade prática), o que indica que, apesar do maior tempo demandado para diplomação, são áreas nas quais a qualidade de oferta do ensino público age como forte atrativo.

Tabela 18 – Concluintes em cursos de graduação presenciais segundo a classificação do Inep de áreas gerais de conhecimento - Brasil (2008-2012)

Áreas Gerais do Conhecimento	2008		2009		2010		2011	
	Total (%)	Público (%)	Total (%)	Público (%)	Total (%)	Público (%)	Total (%)	Público (%)
Educação	21,1	7,5	18	6,2	19,5	6,8	18,7	7,4
Humanidades e Artes	3,6	1,2	3,6	1,2	2,7	0,7	2,9	0,8
Ciências Sociais, Negócios e Direito	41	5,4	42,3	5,4	43,6	5	43	5,2
Ciências, Matemática e Computação	7,7	2,3	7,8	2,4	6,3	1,6	6,3	1,7
Engenharia, Produção e Construção	5,9	2,4	6,7	2,6	6,9	2,5	7,3	2,6
Agricultura e Veterinária	2	1,2	2,3	1,4	2,2	1,3	2,3	1,4
Saúde e Bem-Estar Social	16	3,1	16,7	3,1	16,1	3,2	17	3
Serviços	2,6	0,3	2,7	0,4	2,6	0,3	2,6	0,4
Total	100	23,4	100	22,7	100	21,4	100	22,5

Fonte: Inep (2010,2011,2012a,2013), elaboração própria.

Foi possível observar, a partir dos dados apresentados ao longo desta dissertação, que a expansão de vagas incide em múltiplos efeitos entre as diferentes áreas ligadas à política de graduação e isso reflete nos diversos cursos de graduação oferecidos na FAV. Na UnB, conquanto atenda aos pressupostos contidos nas diretrizes do Programa Reuni, existem singularidades que levam a perceber aspectos dicotômicos na realização e aplicação do programa. Essa dicotomia aparece por meio dos pontos bem-sucedidos na implantação do

Decreto (BRASIL, 2007b), como também nos pontos dos quais ainda surgem demandas ligadas direta ou indiretamente ao Reuni.

A esse respeito, pode-se assinalar, por exemplo, a constatação de que a expansão universitária no período noturno é fundamental, mas, para o curso de Gestão de Agronegócios, há dificuldades em preencher as vagas ofertadas em ambientes educacionais, como a evasão, e, na gestão do curso, por falta da continuidade de ações iniciadas pelo Reuni e que findaram ao término de 2012. É claro que, em menor escala, a dificuldade de preenchimento de vagas também aparece no período diurno do curso de Agronomia.

Outra constatação é de que a expansão diminuiu a evasão em dois dos três cursos estudados: Agronomia e Medicina Veterinária. Contudo surgiram outras discussões derivadas desse processo, como a maior necessidade de espaço predial (salas, laboratórios e espaço para a unidade acadêmica). Ou ainda, a discussão de novos processos de seleção, como o Enem e seu impacto nas relações de aprendizagem, ensino e educação.

A seguir, descreve-se a produção de um tutorial para auxiliar no cálculo da evasão e vagas ociosas tendo por base o sistema de informações de graduação da UnB (Sigra). O objetivo do mesmo é que a discussão tratada nesta dissertação não gire apenas no âmbito da administração superior na UnB, mas que os coordenadores acadêmicos entendam e gerem soluções para essas questões em sua passagem por esse cargo de gestão.

5.4 Tutorial Sigra para cálculo dos dados de evasão e vagas ociosas de cursos de graduação na UnB

O objetivo deste tutorial é propiciar um apoio a coordenadores pedagógicos de cursos de graduação da Universidade de Brasília (UnB) no software Sigra para a coleta de dados acerca do quantitativo de evasão e vagas ociosas em determinado curso.

5.4.1 Conceituação de vagas ociosas segundo normativa da UnB

Em qualquer nível de ensino, é normal a presença de vagas sem uso, que podem ser chamadas ainda de vagas remanescentes ou ociosas. Na educação superior, as instituições somente podem disponibilizar o quantitativo de vagas na qual são credenciadas a ofertar. Assim, após a oferta, caso ocorra o não preenchimento em seleção de ingresso ou ocorra evasão por parte do discente, teríamos um caso de vagas ociosas.

As instituições de educação superior podem utilizar essas vagas em outros processos de seleção para receber discentes de outras instituições por transferência. Contudo, essas vagas não podem ser repassadas para outros cursos, pois são uma reserva de vagas para uma habilitação de graduação específica.

O conceito de vagas ociosas que a UnB utiliza está expresso na resolução da Câmara de Ensino de Graduação (CEG) nº 03/2011:

Constituem vagas ociosas dos cursos de graduação da UnB em determinado período letivo as vagas remanescentes dos processos de ingresso primário realizados para esse período adicionadas àquelas geradas por desligamento e transferências no mesmo período letivo, subtraído o número de transferências obrigatórias, reintegrações e demais ingressos primários deferidos no período letivo imediatamente anterior ao da contabilização das vagas ociosas. (UnB, 2011d).

Para a UnB, a ordem de alocação de vagas ociosas atende a resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe) nº 190/2011 (UnB, 2011e), que estabelece a ordem seguinte:

- 1) repasse de vagas para o processo *mudança de turno* – em cursos que possuem mais de uma habilitação (bacharelado, licenciatura). A vaga pode ser usada para essa mudança, cabe lembrar que nem todos os cursos possuem mais de uma habilitação;
- 2) para a *mudança de curso*, que ocorre quando o aluno pretende trocar de curso, as vagas são ofertadas por edital próprio gerado segundo vagas residuais não preenchidas por mudança de turno;
- 3) para o processo de *transferência facultativa*, que é a oferta de vagas remanescentes a alunos de outras instituições que desejam realizar a mobilidade para a UnB;
- 4) para a seleção denominada *portador de diploma superior*, que é a oferta de vagas ociosas a pessoas que já possuem formação em educação superior.

5.4.2 Conceituação de evasão na normativa da UnB

A evasão é objeto de estudo por várias décadas na educação, sendo ela um fenômeno bastante amplo e relativo. Isso porque, na educação superior, ela varia conforme o objeto de estudo. Por exemplo, a evasão de uma instituição é diferente da evasão dos cursos que a compõe, pois cada curso tem suas especificidades que podem atenuar ou agravar o fenômeno da evasão.

Entre as diferentes causas da evasão, existem três grandes dimensões, sendo elas: evasão por causas sociais e econômicas (dificuldade financeira ou de acesso e permanência), psicológicas e institucionais. Cabe notar que mesmo a instituição não podendo agir diretamente em todas as causas da evasão, ela pode tentar estimular seus estudantes indiretamente com programas de permanência ou apoio educacional e psicológico.

Na UnB, a evasão é tratada como casos de desligamento do estudante, que tem por resultado a não diplomação do discente.

Art. 9 . O Desligamento por ABANDONO DE CURSO é a forma de exclusão automática do cadastro discente da UnB do estudante que, durante 2 (dois) períodos letivos consecutivos, não tenha efetivado matrícula em disciplinas, ou que, embora matriculado, não tenha cursado disciplina.

Art. 10 . O Desligamento VOLUNTÁRIO é a forma de exclusão do cadastro discente da UnB do estudante que, por iniciativa própria, tenha desistido do vínculo com seu curso. Parágrafo único. O estudante aprovado em novo concurso vestibular, que optar pelo novo curso, será desligado do curso anterior na presente modalidade.

Art. 11 . O Desligamento por JUBILAMENTO é a forma de exclusão do cadastro discente da UnB do estudante que tenha esgotado o tempo máximo de permanência estabelecido para a conclusão do curso.

Art. 12 . O Desligamento por RENDIMENTO ACADÊMICO é a forma de exclusão do cadastro discente da UnB do estudante que não tenha cursado com aproveitamento 4 (quatro) disciplinas do seu curso em 2 (dois) períodos letivos regulares consecutivos, que tenha sido reprovado 3 (três) vezes na mesma disciplina obrigatória de seu curso, ou que não tenha cumprido condição imposta em fase probatória. (UnB, 2004, p.04).

Partindo das conceituações apresentadas, este tutorial pretende servir como apoio à análise dos dados relativos a eles no Sistema de Informações Acadêmicas da Graduação (Sigra).

5.4.3 Software institucional de dados acadêmicos: Sigra

O Sistema de Informações Acadêmicas da Graduação (Sigra) é utilizado na UnB para gerenciar dados dos discentes e das disciplinas de forma comum entre os quatro *campi* existentes na instituição.

Entre suas características podemos, identificar: atividades de execução (emissão de declarações e históricos escolares), de planejamento (criação de listas de oferta de disciplinas, dados dos cursos como número de alunos, entre outros), além de ser uma base de dados de fluxo contínuo sobre a UnB.

Devido à extensão de sua função no cotidiano institucional, o Sigrá funciona baseado em permissões diferenciadas, isto é, existem diferentes perfis aos usuários do sistema de dados, isso garante que, segundo a atividade que o usuário exerça na UnB, ele acesse e altere determinadas informações no sistema.

Baseado nessa lógica de acesso segundo a atividade desempenhada, esse tutorial compreende as informações que poderão ser acessadas por coordenadores acadêmicos e coordenadores de departamento, devido a seu acesso maior nas funcionalidades do sistema, ou, por usuários que atuam em conjunto com as coordenações auxiliando nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

5.4.4 Procedimentos para levantamento de dados pelo Sigrá

A partir deste item, serão apresentados o passo a passo para coleta de dados no Sigrá referente à evasão e às vagas ociosas. As telas e as coordenadas indicadas são o modelo padrão de acesso.

5.4.4.1 Especificações gerais do curso

Cada curso tem especificidades próprias, essas podem ser consultadas pelo Sigrá. Entre essas especificações, o Sigrá permite a consulta, por exemplo, de dados como o total/mínimo de créditos definidos semestralmente; o limite total de permanência de um discente na instituição até a diplomação e outros.

Passo a passo:

- 1) acesse no Sigrá os seguintes comandos: *Sigrá* → *Planejamento* → *Opção* → *OPCEGE* (*especificações gerais*).

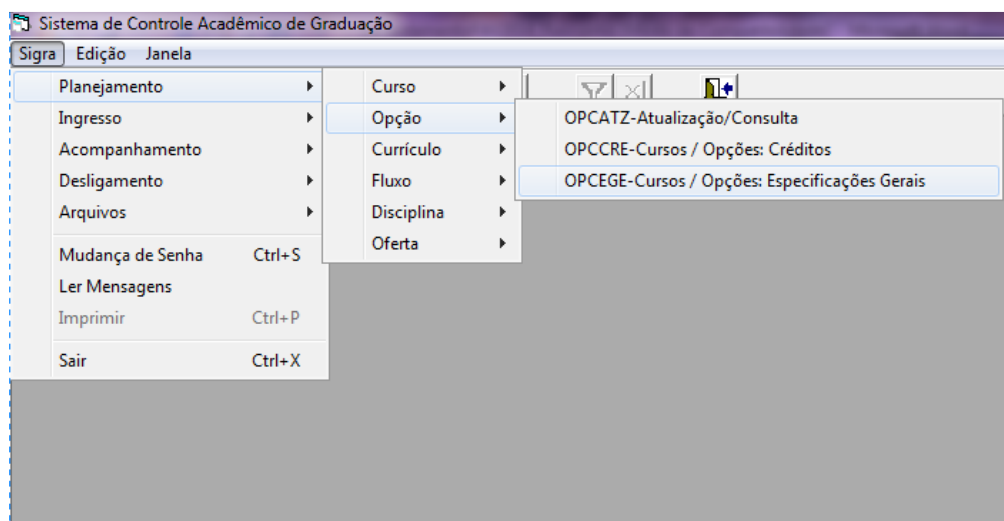


Figura 01 – Sucessão operacional de abas para acesso às especificações gerais de cursos de graduação da UnB pelo Sigra
 Fonte: Sigra (2015).

2) Em seguida, indique o curso em que deseja obter as informações.

5.4.4.2 Especificações gerais de disciplinas

Podem ser consultadas informações específicas de cada disciplina da instituição, como o total de créditos de determinada disciplina, os pré-requisitos para cursá-la, se a disciplina possui restrição de oferta para outros cursos e se a disciplina permite a realização de exercício domiciliar⁴⁴.

Passo a passo:

1) acesse os seguintes comandos: *Sigra* → *Planejamento* → *Disciplina* → *DISEGE* (especificações gerais).

⁴⁴ Segundo a norma da universidade aplica-se à gestante ou aos discentes portadores de sintomas descritos pelo Decreto-Lei nº 1.044/1969. Na UnB a resolução Cepe nº 563/2009 descreve o procedimento.

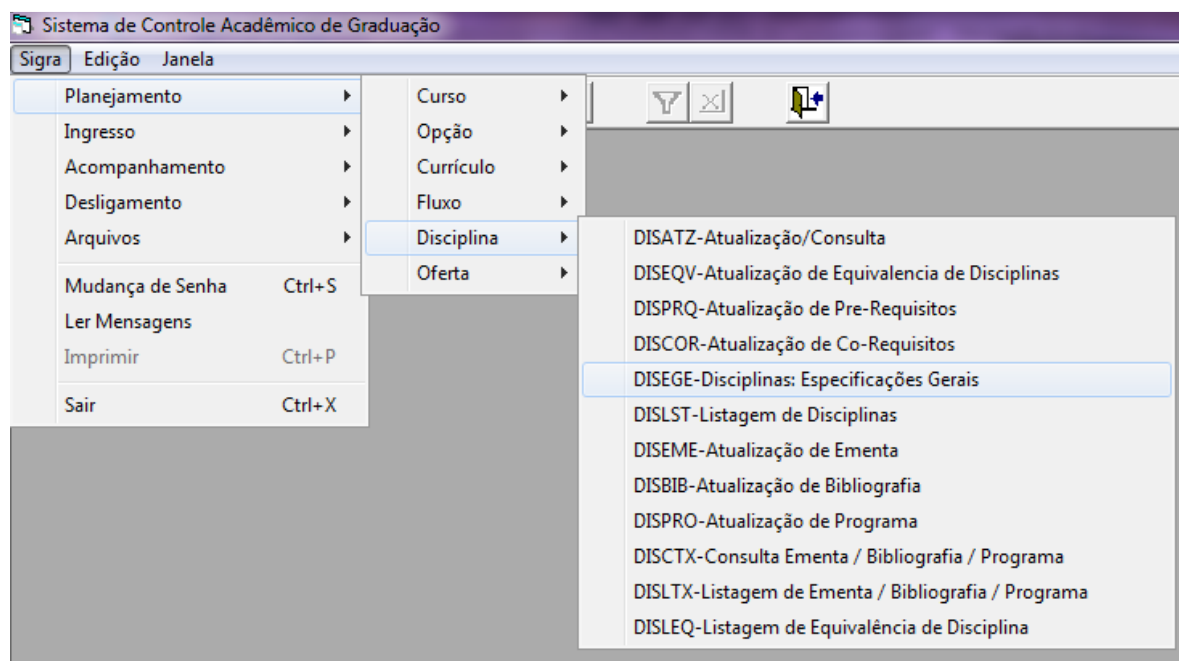


Figura 02 – Sucessão operacional de abas para acesso às especificações gerais de disciplinas de graduação da UnB pelo Sigra
 Fonte: Sigra (2015).

2) após isso, indique o nome da disciplina ou código institucional de referência (exemplo: 170210, refere-se a disciplina Estágio Supervisionado⁴⁵) para acesso das informações.

5.4.4.3 Taxa de evasão dos cursos de graduação

Utiliza-se a taxa de evasão dos cursos de graduação para obtenção do índice percentual de evasão de um curso ou de todos em determinado período.

Passo a passo:

1) siga a seguinte ordem de acesso: *Sigra* → *Planejamento* → *Curso* → *CUREVA*.

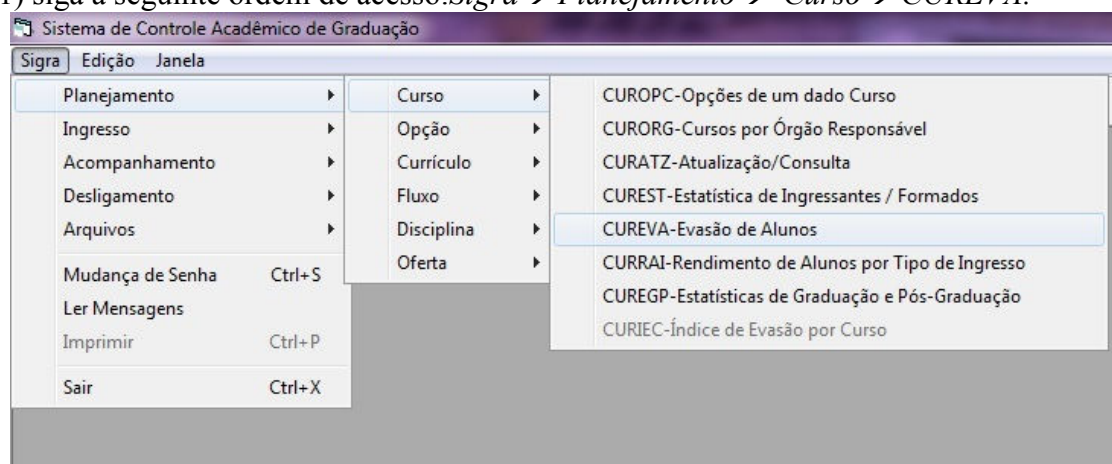


Figura 03 – Sucessão operacional de abas para acesso à evasão de alunos em cursos de graduação da UnB pelo Sigra
 Fonte: Sigra (2015).

⁴⁵ Código de disciplina fictício.

2) em seguida, selecione quais dados você pretende acessar: todos os cursos ou um curso específico, além de especificar o período letivo. Foi selecionado na figura a seguir o período de um ano (exemplo: 2014).

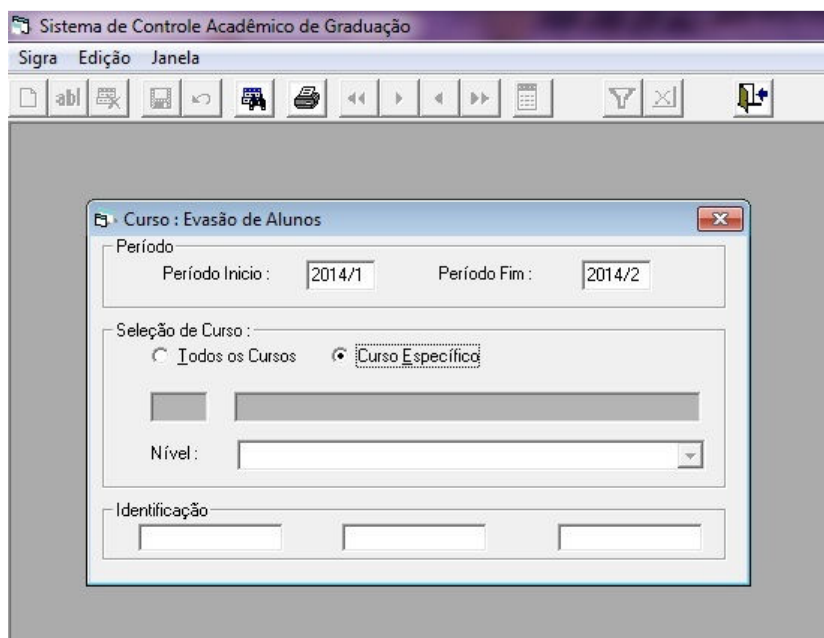



Figura 04 – Seleção do período para acesso à evasão de alunos em cursos de graduação da UnB pelo Sigra
 Fonte: Sigra (2015).

3) Selecione o curso que se pretende acessar os dados. Primeiro clique em localizar ; em seguida, indique o curso nominalmente ou pelo código do curso⁴⁶. Por último indique se o curso é diurno ou noturno⁴⁷.

⁴⁶ No exemplo foi criado código fictício e não se nomina o curso real.

⁴⁷ O objetivo é identificar aqueles cursos que possuem nome homônimo em diferentes turnos.

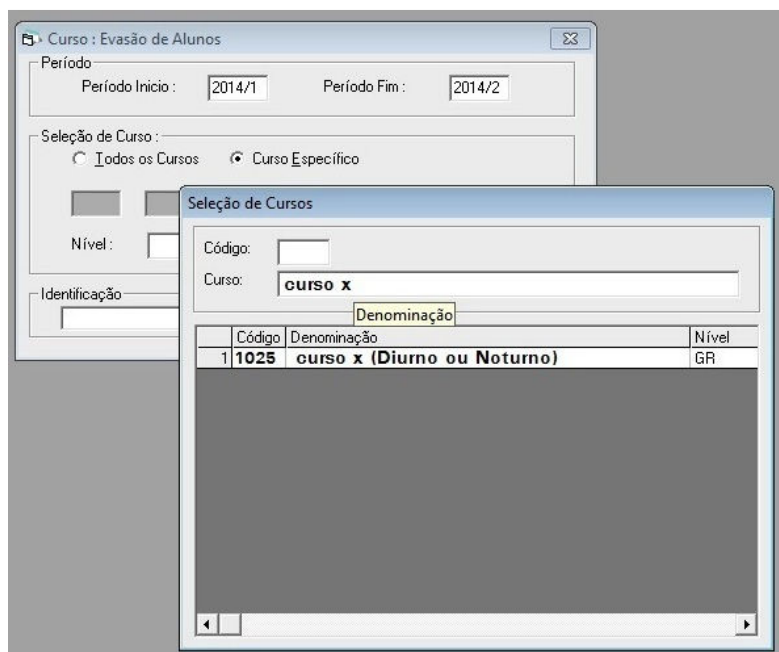



Figura 05 – Seleção do curso para acesso à evasão de alunos em cursos de graduação da UnB pelo Siga
Fonte: Siga (2015).

4) ao clicar em  (Imprimir), aparecerão os resultados solicitados.

Sistema de Controle Acadêmico de Graduação - [Curso : Evasão de Alunos]

Siga Edição Janela

Zoom 100%

Universidade de Brasília
Secretaria de Administração Acadêmica
Demonstrativo de Evasão de Alunos de Graduação - Período 2014/1 a 2014/2

Página: 1 de 2
Emissão: 10/06/2015 16:52

Curso: 1025 Curso X
Opção: 669W CURSO X

ING	QTD	Ativos	Formas de Saída																				
			FOR	DRE	DJU	DRE	DFC	TRF	DVO	EXD	FAL	DEC	DFP	DDJ	CEP	DAB	DNC	DCE	VHA	VMH	MUD	MHA	OUT
VES	81	79	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TFO	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
DCS	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ACC	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
CON	4	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
PAS	40	35	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
VIS	4	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	
MUC	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
SIS	40	27	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	
Total	174	147	0	0	0	0	5	0	6	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	
Percentual	84,5	0	0	0	0	2,9	0	3,4	0	0	0	0	0	0	1,1	0,6	0	0	0	0	0	0	
Curso	174	147	0	0	0	0	5	0	6	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	
Percentual	84,5	0	0	0	0	2,9	0	3,4	0	0	0	0	0	0	1,1	0,6	0	0	0	0	0	0	

Figura 06 – Demonstrativo de pesquisa de evasão de alunos em cursos de graduação da UnB pelo Siga
Fonte: Siga (2015).

5) a tabela gerada indica os valores de frequência dos diversos tipos de forma de entrada e saída da universidade.

6) calcule a evasão utilizando os dados listados em horizontal que são os modos de desligamento, desconsiderando somente a coluna denominada FOR⁴⁸.

7) o quadro a seguir especifica a nomenclatura e origens dos modos de desligamento listados.

Quadro 10– Formas de desligamento discente da UnB

Sigla	Forma de saída
FOR	Formatura
DJU	Desligamento jubramento
DFC	Desligamento força de convênio
TRF	Transferência
DVO	Desligamento voluntário
FAL	Falecimento
DDJ	Desligamento decisão judicial
DAB	Desligamento abandono
DNC	Desligamento não cumpriu condição
VHA	Vestibular para outra habilitação
VMH	Vestibular para mesma habilitação
MUD	Mudança de curso
MHA	Mudança de habilitação
OUT	Outros

Fonte: Sigra (2015), elaboração própria.

8) a coluna vertical oferece dados acerca do modo de entrada do candidato na UnB. O quadro a seguir especifica as formas de entrada.

Quadro 11 – Formas de ingresso discente na UnB

Sigla	Forma de entrada
ENE	Enem
VES	Vestibular
TFO	Transferência obrigatória
TFF	Transferência
DCS	Portador de diploma de curso (superior)
ACC	Acordo cultural - PEC
CON	Convênio
COR	Matrícula de cortesia
NVE	Novo vestibular
VMC	Vestibular para o mesmo curso
DCU	Duplo curso
RNT	Reintegrado
PAS	Programa de avaliação seriada
DHA	Dupla habilitação

⁴⁸ Trata-se dos discentes que saíram da UnB por formatura, isto é, não é considerado evasão pois houve a diplomação.

Sigla	Forma de entrada
MUH	Mudança de habilitação
MUC	Mudança de curso
OUT	Outros

Fonte: Sigra (2015), elaboração própria.

9) para cálculo de evasão considerando modo de entrada e modo de saída específico, cruze os dados perpendicularmente.

5.4.4.4 Taxa de evasão segundo disciplinas

O cálculo da evasão do curso pode indicar as pontuais necessidades de reajuste, pois em geral todos os cursos possuem determinados semestres ou disciplinas que precisam de um cuidado maior por parte dos gestores, pois são de maior reprovação. O Sigra possibilita a análise das disciplinas do curso para averiguar esses possíveis gargalos.

Passo a passo:

1) no sistema acesse: *SIGRA* → *Acompanhamento* → *Histórico Escolar* → *HEEME - Histórico escolar: estatística de menções*.

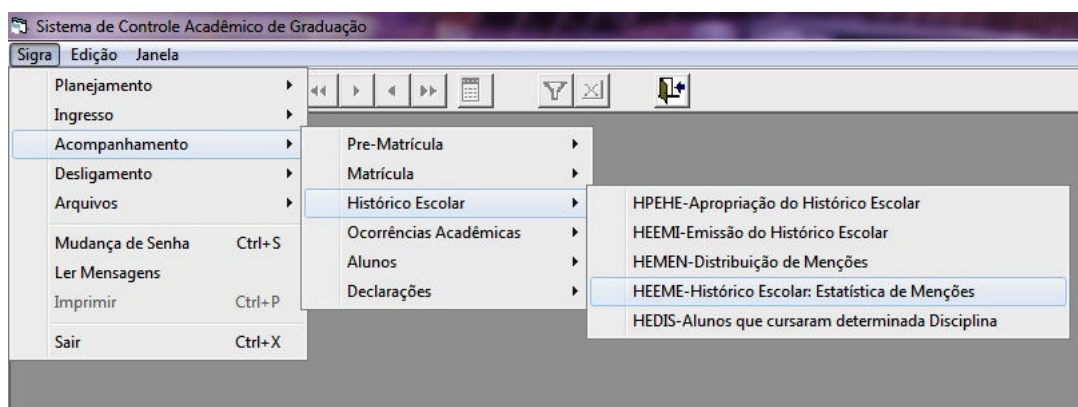


Figura 07 – Sucessão operacional de abas para acesso à evasão de alunos em disciplinas de graduação da UnB pelo Sigra

Fonte: Sigra (2015).

2) aparecerá uma segunda janela solicitando o semestre e nível (graduação) na qual você deseja acesso às informações.

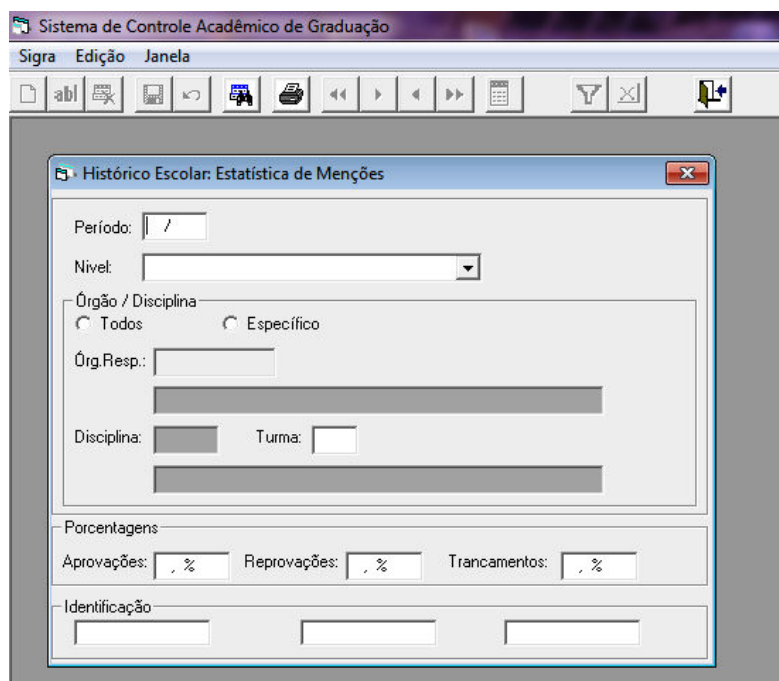




Figura 08 – Seleção do período e nível para acesso à evasão de alunos em disciplinas de graduação da UnB pelo Sigra

Fonte: Sigra (2015).

- 3) em seguida, acesse o ícone localizar . Aparecerá outra janela na qual será necessário informar se deseja dados de determinada disciplina ou de um curso da universidade.
- 4) ao clicar em  (Imprimir), aparecerão os resultados solicitados.
- 5) a janela apresentará os valores solicitados definindo o total de aprovações e reprovações da disciplina, por meio da frequência das notas utilizadas na universidade para aprovação e reprovação.
- 6) Pela frequência das notas é possível identificar as disciplinas de maior dificuldade pelos discentes em determinado curso.
- 7) as siglas descritas para aprovação e reprovação estão no quadro a seguir.

Quadro 12 – Nomenclatura das siglas de menções utilizadas na UnB

Menção	Denominação (nota)
SS	Superior(9,0 a 10,0)
MS	Médio superior (7,0 a 8,9)
MM	Médio (5,0 a 6,9)
MI	Médio Inferior(3,0 a 4,9)
II	Inferior (0, 1 a 2,9)

Menção	Denominação (nota)
SR	Sem rendimento (Zero)
TR	Trancamento
TJ	Trancamento justificado
CC	Crédito concedido
DP	Dispensado
AP	Aprovado
RP	Reprovado

Fonte: Sigra (2015), elaboração própria.

8) ao clicar novamente em , os dados são impressos.

5.4.4.5 Evasão segundo semestre

O Sigra não disponibiliza diretamente quais seriam os semestres que mais possuem evasão em um curso, mas, pelo cálculo da evasão segundo disciplina (item especificado anteriormente neste tutorial), é possível montar um organograma com essas informações. Isto é, pode ser realizado uma grade curricular do curso identificando o percentual de evasão.

Estas informações podem auxiliar na criação de disciplinas ou alterações na grade curricular de forma a diminuir a evasão traga por rendimento (DNC), precavendo o processo de reintegração e fortalecendo condições de permanência para o discente do curso.

5.4.4.6 Cálculo de vagas ociosas por ingresso na instituição

O Sigra não fornece a possibilidade de cálculo de vagas ociosas de forma direta. Entretanto, ele informa as vagas preenchidas. Para descobrirmos as vagas ociosas, é preciso realizar a subtração das vagas ofertadas pelas vagas preenchidas. Por exemplo, se um curso oferta 40 vagas e preenche 35, a ociosidade é de cinco vagas. Para o cálculo das vagas preenchidas, siga os seguintes passos:

Passo a passo:

1) acesse no sistema: *SIGRA* → *Acompanhamento* → *Alunos* → *ALUREL*.

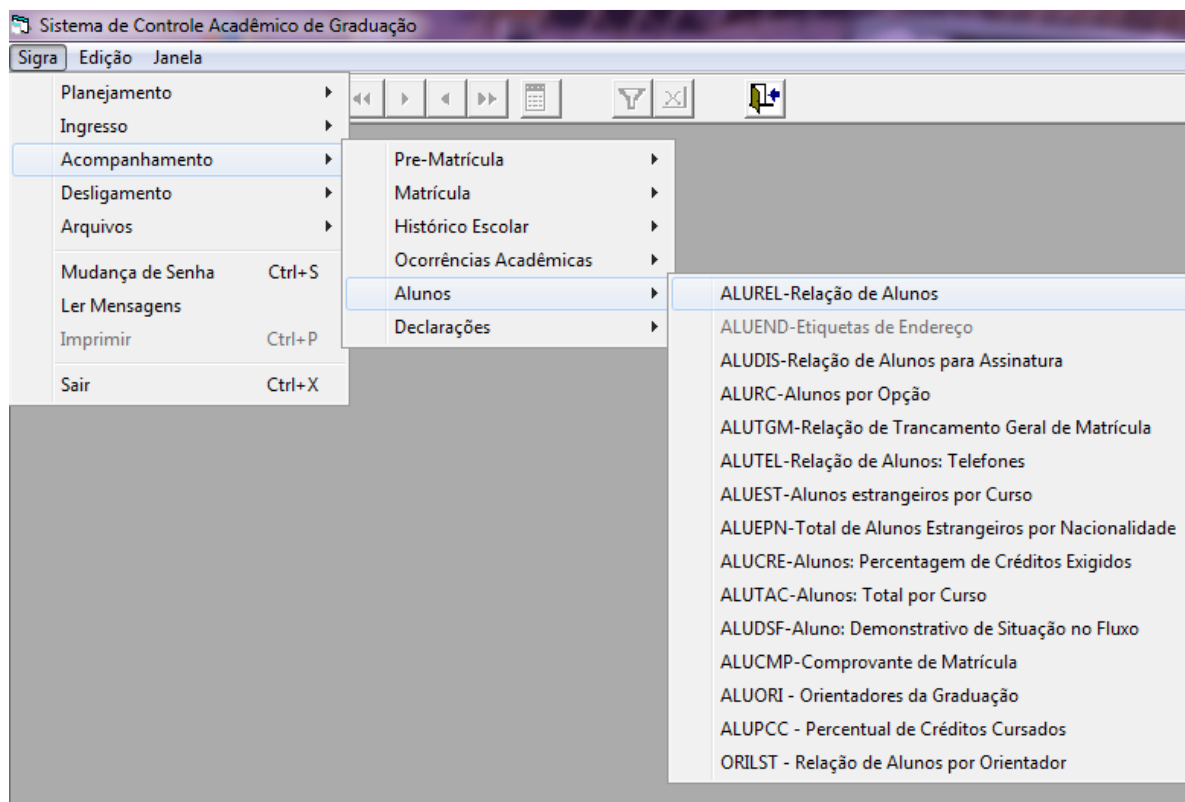


Figura 09 – Sucessão operacional de abas para acesso à relação de alunos em cursos de graduação da UnB pelo Sigra

Fonte: Sigra (2015).



2) abrirá a tela Relação de alunos, na qual necessitará selecionar os seguintes itens listados na figura a seguir: (i) classificação – para o cálculo de vagas ociosas, selecione o item 3 ou 4; (ii) indicação do *campi* universitário na qual está o curso estudado; (iii) o curso selecionado – para selecionar, usar o ícone localizar . Aparecerá outra janela na qual será necessário informar o nome do curso – ; (iv) no item ingresso, indicar o período acadêmico que você quer analisar (exemplo: 2014/1, 2012/2).

Figura 10 – Seleção do *campi*, curso e turno para acesso à relação de alunos regularmente matriculados em determinado curso de graduação da UnB

Fonte: Sigra (2015).

- 3) clique em , os dados serão gerados em uma lista que indicará o total de ingressantes do semestre analisado, a lista gerada ainda indicará a forma de ingresso e total de alunos regularmente matriculados no período letivo estudado.
- 4) em seguida, com os dados gerados, para cálculo de vagas ociosas, deve-se descontar os alunos ingressantes pelo total de vagas que o curso oferece a cada semestre.

5.4.4.7 Cálculo de vagas ociosas total: gerada no ingresso e por evasão

O Sigra não disponibiliza o cálculo de vagas ociosas como mencionado anteriormente, entretanto, no item anterior, vimos como realizar esse cálculo para vagas de ingresso, para o cálculo de vagas ociosas total, deve-se acrescentar o total de vagas ociosas geradas por evasão.

Passo a passo:

- 1) repita os passos realizados no item anterior para cálculo de vagas ociosas geradas no ingresso.

- 2) calcule a evasão do curso, como explicitado neste manual no item 4.6.5.3 *Taxa de evasão dos cursos de graduação*.
- 3) some o total de vagas geradas pela evasão com o total de vagas ociosas geradas no ingresso. O resultado gerado deverá ser descontado do total de vagas oferecidas naquele semestre pelo curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar os desdobramentos da política de ensino de graduação advindos da expansão de vagas na Universidade de Brasília (UnB), por meio da implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), no período de 2008 a 2012, no que tange à expansão de vagas nos cursos de Agronomia, Medicina Veterinária e Gestão de Agronegócios.

De acordo com a meta primeira do Decreto nº. 6.096, de 2007, que instituiu o Programa Reuni, foi estudada a expansão de vagas de graduação no que concerne aos fenômenos da evasão, das vagas ociosas e da criação de novas vagas, especialmente no período noturno. O trabalho guiou-se em levantar características da política de ensino de graduação desenvolvida na FAV durante a gestão do Programa Reuni, dando especial atenção às diferenças e especificidades reproduzidas na consecução dessa política de expansão do acesso.

Ainda que o Programa Reuni tivesse o objetivo de expandir e reestruturar as universidades federais, sua implementação ocorreu a partir do termo de aceite das instituições federais, que tiveram a possibilidade de escolher a forma como poderiam realizar as mudanças estruturais em sua instituição.

Entre outros, a UnB, por dois motivos, apresenta uma história singular nesse processo. Primeiro, aderiu ao programa na perspectiva de grandes transformações acadêmicas, o que definiria a mudança de seu modelo de gestão universitária para a ideia dos BGA, que se traduz no ensino em ciclos básicos com o intuito de reduzir a evasão. Entretanto a gestão conturbada desse processo e a denúncia de improbidade na execução dos recursos repassados mobilizaram a comunidade acadêmica em um processo de transformação que culminou na mudança da administração que compunha a reitoria e do projeto de adesão ao Reuni.

O novo projeto era pautado na perspectiva mais democrática e na construção participativa e consultiva da comunidade, o que aboliu a ideia de ciclo comum de ensino – prescrito nos BGA –, mas garantiu efeito reestruturativo em escala em diversas outras partes da universidade – processos e delineações, por exemplo – e não somente focado em currículos, como era intenção em seu primeiro projeto e no Decreto nº. 6.096, de 2007 (BRASIL, 2007b).

Os resultados da pesquisa apontam que a comunidade FAV, em geral, era mais favorável ao segundo projeto que ao primeiro devido às alterações deste serem consensuais à

vontade dos colegiados e porque houve transparência do DEG sobre como seriam essas mudanças. A maior transparência e o poder de participação na execução das mudanças trouxeram mais convicção e confiança à FAV para realizar o processo de expansão de vagas e para criar um novo curso a fim de atender ao total de vagas pactuadas.

O segundo motivo diz respeito à referência na qualidade de gestão desse programa pelo então Decanato de Ensino de Graduação, pontuado em vários documentos e por vários sujeitos entrevistados no intercurso da pesquisa, o que garantiu, inclusive, alguns recursos extras do MEC na gerência do Programa Reuni.

Além disso, o Programa Reuni aconteceu concomitantemente com outras políticas públicas educacionais federais na UnB, como o Programa de Expandir Fase 1, que objetivava a dispersão de *campi* universitários, e um projeto interno institucional de expansão, o que pode ter potencializado a política Reuni na sua execução.

Tal expansão, todavia, com tantas frentes de forma continuada, pode ter acarretado certa confusão, e essa refletiu na percepção de alguns entrevistados de que a expansão da UnB foi maior do que o necessário, ou na preocupação de como garantir a continuidade dessa expansão sem resultar em desaceleração do processo, ou, ainda, na queda de outras ferramentas fundamentais à gestão universitária.

Entre os dois grupos de entrevistados, gestores e professores, existe discordância das áreas que ainda necessitam de atenção acerca dos desdobramentos do Reuni: enquanto os gestores entendem que é necessário maior desenvolvimento da oferta de serviços para a comunidade acadêmica – como a biblioteca, casa do estudante e restaurante universitário –; para os professores, existe, primeiramente, a necessidade de construção de novos prédios para salas de aula, ou mesmo a reforma dos prédios existentes.

Para os professores da FAV, a expansão da infraestrutura é necessária, prioritariamente, na reivindicação de uma sede própria, que se localize nas proximidades do *campus* Darcy Ribeiro, para atendimento dos três cursos: Agronomia, Medicina Veterinária e Gestão de Agronegócios. Tal medida beneficiaria a todos, em especial, ao curso de Gestão de Agronegócios que, dos três cursos, está atualmente no subsolo do prédio do ICC, local que, segundo muitos professores, é inadequado para a execução das atividades de ensino, pesquisa e extensão devido à falta de estrutura física e arquitetônica.

Em que pesem as críticas referentes à estrutura física, os resultados, de acordo com os entrevistados dos dois grupos, apontam que há satisfação, conforme a maioria desses docentes, quanto ao Programa Reuni e seu modelo de gestão desenvolvido na época.

A exemplo disso, os documentos elaborados pela autoavaliação institucional indicam que a UnB cumpriu indicadores propostos pelo Reuni, como a meta global do programa que prezava por dois aspectos fundamentais: (i) elevação da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presencial para 90 por cento ao final de cinco anos, isto é, o aumento do total de diplomados da universidade; (ii) a relação de 18 alunos por professor, que fundamentava a eficiência da execução do programa.

Os resultados alcançados nesta dissertação sugerem que essas metas globais do programa foram atendidas na UnB pelo modelo de distribuição das vagas docentes. O modelo usado pela UnB baseava-se em conceder professores apenas para o atendimento a créditos obrigatórios das unidades de ensino, assim os cursos garantiriam que a expansão de alunos seria atendida em disciplinas obrigatórias.

Como a distribuição dos docentes supria especificamente ao atendimento de créditos obrigatórios e esse critério, em geral, responde por até 70% da grade curricular de um curso na UnB, conforme regulamenta o Estatuto e Regimento Geral da instituição (UnB, 2011h), pode-se inferir que 30% dos créditos dos cursos da UnB ficaram sem professores ou não foram abordados na distribuição de vagas de docentes, por ocasião da contratação durante o Reuni. Talvez, isso justifique o fato de os professores da FAV julgarem necessária a ampliação do corpo docente para atender à demanda de alunos, pois, comumente, entende-se que os cursos devem ofertar tanto suas disciplinas obrigatórias como optativas de forma a garantir a seus discentes maior possibilidade de formação em seu próprio curso. Dessa maneira, não haveria necessidade de o discente integralizar seus créditos em outras unidades e otimizaria o aproveitamento de disciplinas afins em seu tronco comum de conhecimento específico.

Um ponto interessante que surgiu nas entrevistas é que o Programa Reuni é vinculado a outras políticas públicas federais, como o Programa Expandir Fase 1, Enem, Sisu, entre outros. E essa vinculação acabou dando um caráter de democratização ao acesso, que é percebido tanto pela expansão de vagas quanto pelo crescente número de ações na instituição para garantir cotas a grupos específicos, como os afrodescendentes ou oriundos de escola pública no ensino secundário. Em verdade, essa discussão de democratização do acesso sempre foi intensa na UnB. Percebeu-se que, conquanto essas ações tenham sido emanadas pelo governo federal, foram reforçadas pela política de compromisso social existente nessa universidade.

Esses processos dicotômicos refletem-se tanto na universidade, em sua totalidade, quanto nos cursos estudados. É notório que a Faculdade de Agronomia e Medicina

Veterinária, ao ofertar três cursos universitários, tem suas peculiaridades internas devido à especificidade de cada curso e às suas necessidades individuais. No entanto, em muitos aspectos, esse processo converte em pontos comuns quanto à percepção e às dificuldades apontadas pelos docentes entrevistados.

Foram, então, levantados três grandes campos fundamentais da primeira diretriz do Decreto que instituiu o Reuni (BRASIL, 2007b): a evasão, as vagas ociosas e a expansão de vagas, em especial, no turno noturno.

No que se refere à expansão, o Programa Reuni pode ser considerado eficaz, visto que a Agronomia e Medicina Veterinária expandiram suas vagas e, ainda, deu-se a criação do curso Gestão de Agronegócios no período noturno. A expansão de vagas foi mais expressiva no curso de Agronomia, que dobrou o número de vagas ofertadas. Já o curso de Veterinária revelou um crescimento de aproximadamente 33% e, no período noturno, foram criadas 40 vagas para curso de Gestão de Agronegócios.

A motivação para a expansão de vagas nos cursos de Agronomia e Medicina Veterinária foi a percepção dos docentes sobre a demanda desses cursos na prova de ingresso (vestibular e PAS). A criação do curso de Gestão de Agronegócios na FAV, por sua vez, teve como motivação o fato de atender à orientação do Programa Reuni de expansão de vagas, em especial, no período noturno.

No âmbito da FAV, o surgimento do curso noturno de Gestão de Agronegócios, em 2010, remonta a atuação do Programa de Pós-graduação em Agronegócios, na elaboração do projeto político pedagógico do curso de Gestão do Agronegócio, oferecido no *campus* de Planaltina (FUP), os membros do programa de pós-graduação resolveram utilizar essa experiência de criação do projeto político pedagógico para propor a implantação do mesmo curso que, em parte, foi semelhante, no *campus* Darcy Ribeiro, na FAV, na expansão gerada pelo Reuni na UnB.

A expansão de cursos teve implicações na demanda social dos cursos investigados, isto é, na quantidade de indivíduos por vaga oferecida na instituição. Essas alterações ocorreram em razão da expansão aumentar o total de vagas e, com isso, atender a possíveis quantitativos de alunos represados que buscam determinado curso.

Ao subentender que quanto maior a queda da demanda social em determinado curso, melhor o resultado da expansão de vagas, foi levantado que a demanda social indicou como resultado a queda de candidatos por vaga nos três cursos estudados, contudo há especificidades nesse decréscimo. No curso de Agronomia, houve decréscimo expressivo,

esse curso, que possuía demanda de 15 alunos por vaga em 2008, ao final do Programa Reuni, em 2012, apresentou demanda de cinco alunos por vaga.

Para o curso de Gestão de Agronegócios, concluiu-se que existe uma baixa demanda social desde sua criação em 2010. Entre as possíveis causas estão: (i) o excesso de oferta de vagas, pois o curso é oferecido pela UnB em dois *campi* (Darcy oferece no noturno e a FUP oferece no diurno); (ii) a recente criação do curso enquanto campo do saber no Brasil, o que gera dúvidas no candidato para escolher entre agronegócios e demais profissões tradicionais.

O curso de Medicina Veterinária é o único curso que, apesar da demanda social ter reduzido durante a implantação do Reuni, voltou a subir em 2013. Esse fato pode ter duas motivações: (i) a ocorrência do aumento de demanda por esse curso, isto é, a sociedade passou a demandar mais essa formação; (ii) que a expansão para esse curso precisaria ter sido maior, pois seu acréscimo de 33% na oferta de vagas não atendeu ao crescimento de formação demandado pela sociedade.

As vagas ociosas apresentam-se como um novo processo a ser enfrentado e pensado de forma inovadora na UnB. A expansão de vagas na graduação foi acompanhada de estratégias para tentar garantir maior preenchimento, como a utilização de mecanismos de gestão, o incentivo à mudança de curso, a transferência facultativa e a entrada de alunos portadores de diploma superior com o intuito de realizar uma segunda habilitação, assim, ocupando as vagas ociosas. Contudo, para os cursos pesquisados, não se revelou grande importância no processo de mudança de curso e entrada de alunos portadores de diploma superior; já na transferência facultativa, somente o curso de Medicina Veterinária sinalizou impacto considerável.

Também, foram aplicados outros mecanismos, como convênios e transferências obrigatórias. Pode-se afirmar que não são de grande vulto, a única exceção é para o curso de Agronomia, que atendeu a uma demanda relativamente alta dessas vagas demandadas.

Nesta pesquisa, foi possível constatar que existe uma parcela de vagas sem uso desde os mecanismos de admissão na UnB (PAS, vestibular). Mas, a respeito, são necessários estudos mais aprofundados sobre quais cursos apresentariam essa característica e quais cursos têm suas vagas ociosas relacionadas à evasão em suas diferentes causas. Ademais, os dados anteriormente descritos referem-se ao período de 2008 a 2012, portanto, mudanças podem ter ocorrido nesses processos devido a políticas mais recentes na universidade, como o Sisu, por exemplo, que fixa metade das vagas anuais a grupos cotistas e, com isso, esse número de vagas remanescentes pode estar alterado.

Cabe lembrar que a recente expansão de vagas e cursos novos delimita considerações importantes para futuras pesquisas, como: nesses cursos recém-criados, como está o percentual de vagas ociosas? Ou ainda: nos *campi* recém-criados, como se configuram as vagas ociosas? Essas vagas são em maior número no turno noturno ou diurno? Cursos que se comprometeram a uma expansão significativa de vagas (como Arquitetura, Direito e Contábeis) possuem maior número de vagas sem utilização? A ocorrência de vagas remanescentes tem relação com o prestígio social advindo do curso? Essas são perguntas que podem instigar futuros estudos.

Os resultados acerca da **evasão** do período dos cursos estudados apresentam duas trajetórias diferenciadas. Para os cursos mais antigos (Agronomia e Medicina Veterinária), percebeu-se, de modo geral, a diminuição da evasão. Segundo os dados coletados por meio das entrevistas semiestruturadas com os professores, pode-se atribuir a esse fato o aumento da oferta de benefícios a estudantes, como a existência de diversos tipos de bolsas que garantiriam a permanência estudantil.

Cabe ressaltar, entretanto, que, entre os cursos, existem especificidades de formação, o que pode diminuir o uso de determinadas bolsas e causar o aumento de outras. Além disso, outras ações de combate à evasão realizadas pelo DEG, como a diversificação e o aumento da flexibilidade interna em processos de mudança de curso e acesso como portador de diploma superior, não se mostraram expressivas.

Para o curso de Gestão de Agronegócios, detectou-se uma evasão relativamente alta de 42%, que ocorre principalmente devido a problemas de rendimento do aluno e abandono de curso. Segundo os professores entrevistados, a dificuldade de rendimento surge porque o curso insere-se na área das Ciências Sociais, mas possui disciplinas lógicas de cálculo porque parte da formação deriva de conteúdos de Administração, Ciências Contábeis e Matemática. Outros fatores, também levantados durante as entrevistas, foram o fato de o curso ser noturno, pois se subentende que o aluno exerça outras atividades no período diurno, como trabalho e afazeres que sobrecarregam o ensino universitário e podem induzir e justificar o aumento da evasão; ou, ainda, o fato de o curso ser uma nova área de formação, e, por isso, os alunos desconhecerem os benefícios advindos dessa carreira. Sobre esses argumentos, faz-se necessário um estudo específico relativo a esse curso focalizando nas percepções dos estudantes por meio de questionários ou outros instrumentos com o objetivo de legitimar tal afirmação.

No tocante à evasão derivada pelas disciplinas de cálculo, cabe lembrar o estudo do DEG durante o Reuni, que indicou serem essas disciplinas as de maiores reprovações em toda

a universidade, e não somente em cursos de formação na área de Ciências Sociais. Na época, foi proposto que os cursos tentassem diminuir os efeitos da evasão e reprovação alterando a disposição dessas disciplinas de grande reprovação ao longo do curso, em sua grade curricular, assim, evitando que disciplinas de grande reprovação estivessem aglutinadas em um semestre específico.

O estudo ainda levou à criação de um projeto de bolsas de tutoria realizado durante dois anos. O atual DEG diversificou o edital para que essa iniciativa continuasse e atendesse aos alunos ingressantes pelo Sisu, política mais recente do governo federal para garantir maior democratização do acesso às universidades federais.

Percebeu-se, a partir da fala dos gestores entrevistados, que a evasão, apesar de ser um ponto fundamental no Programa Reuni, ainda é um processo que precisa de estudos e ações continuadas independentemente do término do programa. É preciso pensar no combate à evasão não somente como uma meta, mas como um processo contínuo de valorização da oferta de ensino da UnB. Tal pensamento é muito natural tendo em vista que a expansão trazida pelo Reuni acarretou o acréscimo de novos *campi* e cursos que, conseqüentemente, gerarão uma demanda maior de ações no combate ao fenômeno.

Ademais, apresentou-se ainda como um entrave a questão da mobilidade acadêmica, à qual se atribui parte da evasão aparente nos cursos da universidade. Nesse sentido, a melhor solução apontada até o momento é a de Brito (2013), que sugere a utilização do número de CPF em troca do número de matrícula, o que possibilitaria diminuir a evasão aparente da universidade.

Outra sugestão que poderia ser apreciada pelo DEG é a alteração das disciplinas de Verão-Inverno na UnB (oferecidas entre as férias semestrais). Atualmente, essas disciplinas são administradas aleatoriamente pelos cursos, não havendo obrigatoriedade devido ao período da oferta (férias). A sugestão é incentivar a oferta de disciplinas que são de grande reprovação e represamento de alunos e selecionar criteriosamente essas disciplinas dentro dos cursos da UnB.

Como forma de incentivo aos docentes na oferta de disciplinas Verão-Inverno, pode-se pensar em instrumentos compensatórios vinculados à progressão funcional na universidade. Isso estimularia mais docentes a participarem e permitiria aos alunos diminuir o risco de desligamento por não ter realizado o mínimo de créditos indicados por semestre de seu curso. Aumentaria, ainda, a chance de diplomação dos discentes em menor tempo.

Vários debates surgiram durante a pesquisa em relação à expansão de vagas na graduação ocasionada pelo Reuni. Um deles é sobre a questão do **desempenho acadêmico**

dos estudantes, em que resta dividida a opinião dos professores entrevistados que alegam que a qualidade e o conhecimento prévio dos estudantes selecionados parecem ter enfraquecido, enquanto a outra parte dos entrevistados não percebeu alteração nesse processo.

Quando analisada quantitativamente essa questão do desempenho dos alunos, verificou-se uma variação da nota dos discentes quando se observa formas de entrada separadas, como o PAS, o Vestibular e o Enem. Essa variação indica uma queda mais acentuada da nota de alunos que entraram pelo Enem, nos cursos estudados na FAV, se considerado o desempenho desses alunos de 2008 a 2012, época em que ocorreu o Reuni.

É importante notar que, apesar de assinalar queda da nota do grupo de alunos no período, quando se analisou a formação dos alunos por instrumentos de avaliação externa, como o Enade, não se revelou alteração da nota dos cursos de Agronomia e Medicina Veterinária nas três últimas avaliações, realizadas em 2007, 2010, 2013. Para o curso de Gestão de Agronegócios, não foi possível mensurar o desempenho das avaliações externas, pois, por ser um curso recente, ainda não havia dados suficientes para tal investigação.

A percepção de que o índice de rendimento acadêmico (IRA) é menor em alunos de entrada pelo Enem (em Agronomia e Gestão de Agronegócios da FAV) remete à necessidade de políticas de permanência voltadas para os discentes. Além disso, faz-se necessário um estudo, pelo DEG, a respeito da extensão desse processo aos demais cursos da UnB, caso haja confirmação, é preciso pensar em alternativas além das existentes, como as bolsas de tutoria, para atendimento desses calouros. Essa questão, apesar de não ser diretamente ligada à dissertação, por derivar de uma política pública de acesso após o Reuni, é fundamental pela Lei Federal (nº.12.711, de 29 de agosto de 2012), que tornou obrigatória a reserva de vagas pelo Sisu, responsável por disponibilizar vagas aos alunos que fizeram o Enem.

Outro debate consequente da expansão de vagas na instituição fica em torno dos **limites dessa expansão em cursos de graduação**, caso exista. A ideia básica dessa discussão perpassou em como avaliar o quanto um curso devia ser expandido. Evidentemente que a escolha de expansão foi definida pelos colegiados dos respectivos cursos e que foi pensada de forma a atender a uma demanda regional pela formação universitária, entretanto como saber se essa demanda é permanente? Ou seria somente uma demanda momentânea e sazonal?

Essa discussão, apesar de estar sem resposta neste trabalho, indica duas características principais que se delimitam no fenômeno: primeiro, existe uma preocupação dos docentes de que o ensino público tenha eficácia e não haja vagas ociosas; segundo, existe uma demanda dos gestores, coordenadores e demais indivíduos de cargos de chefias em ter maior noção de como instrumentalizar essa demanda do serviço institucional.

Ainda sobre o debate concernente aos **limites dessa expansão em cursos de graduação**, são retratados como fatores de modernização institucional: a criação de dois decanatos (DGP e DPO) e a alteração em procedimentos de avaliação docente indicam a necessidade de alteração institucional, não somente acadêmica, mas administrativa e gerencial, para que toda a estrutura acompanhe o processo.

Ocorreu, na UnB, a vinculação de ações voltadas para a política de avaliação da educação superior, como a renovação de portarias de credenciamento de cursos no sistema e-MEC, na reformulação de projetos políticos pedagógicos de cursos, na discussão de criação do NDE em alguns cursos e, de forma mais global, na reformulação do projeto político pedagógico institucional (PPPI) da UnB.

Nos cursos estudados, os dois tradicionais, Agronomia e Medicina Veterinária, possuem atualmente planos de revisão em sua matriz curricular, isto é, reformulação do projeto político pedagógico, mas, quando questionados se haveria relação com o Reuni, nenhum pontua relação direta com o programa. Para ambos, a reformulação que ocorre se deve à reestruturação da formação oferecida, e não à demanda de uma diretriz do Programa Reuni. O curso de Gestão de Agronegócios teve a obrigatoriedade de apresentar um PPP durante a sua criação, em 2010, porque era um curso novo.

Conquanto este trabalho tenha pautado-se nos instrumentos e nas análises de critérios comuns para tentar avaliar os desdobramentos acadêmicos da política de ensino de graduação na FAV, foi notória sua relação indireta/direta com a pesquisa e a extensão. Sobre essa demanda, é importante pontuar alguns aspectos acerca da extensão e pesquisa:

- a expansão dos *campi* a outras regiões administrativas do DF exigiu palestras e fortalecimento de divulgação no ensino médio dos novos cursos e *campi* que estavam sendo inaugurados. Ação positiva que, entretanto, não existe indicação de continuidade (pelo menos não de ampla divulgação), mas percebe-se que deveria ser retomada, pois pode ser uma saída para futuros erros na escolha de cursos (evasão), vagas ociosas e garantia de valorização da UnB.
- um ponto positivo na política de incentivo do DEG, durante o Reuni, foi o fomento de bolsas, pois, por meio dessas, conseguiu-se atender à tríade de ações da educação superior, isto é, ensino, pesquisa e extensão, assim a diversidade das bolsas e suas finalidades foram muitas, contando com incentivo à permanência, a atividades esportivas, a projetos diversificados de compromisso social, entre outros.
- deu-se o desenvolvimento de inúmeros instrumentos acadêmicos devido ao acréscimo de professores e alunos, como a criação do PET para o curso de Agronomia, PIBEX para os

três cursos estudados nesta pesquisa, e a criação do Empresa Júnior no curso de Agronomia, que são propostas positivas, principalmente para os discentes que possuem maior gama de atividades de articulação na formação e, conseqüentemente, na qualidade profissional.

- a pós-graduação, apesar de não ter sido foco do Programa Reuni, foi indiretamente beneficiada pela entrada de professores, pois: (i) entrada de novos professores do quadro estimula a pesquisa; (ii) muitos professores trouxeram campos de pesquisa diferenciados e isso fomentou sinergia aos programas de pós-graduação; (iii) houve a oferta de bolsas Reuni para discentes da pós-graduação, durante o programa (2008-2012), que incentivavam a articulação da pós com a graduação.

Outra discussão levantada foi quanto à fala de alguns professores entrevistados acerca da necessidade de articulação da educação de nível secundário com a educação superior. Qual seria o melhor modo de fortalecer esse processo para garantir que a qualidade da educação ocorra em ambos os níveis de forma a haver uma troca nesse processo, e não a constante atribuição à educação superior de qualificar alunos que, por vezes, pouco dominam os saberes necessários ao começo de uma vida universitária? Apesar de essa pergunta ser importante, ela continua sem resposta e remete à busca histórica brasileira por um sistema nacional de educação superior que articule a educação básica e a superior por meio da gratuidade e da expansão, cada vez maior, do acesso a toda população; e também indica a necessidade de que haja mais ações federais na promoção de políticas públicas que sejam de Estado, e não somente de governo, isto é, que tenham continuidade ao longo do tempo.

Mesmo que essas discussões não sejam de competência direta da educação superior, mas de todos os níveis de ensino e de todos os entes da federação, inclusive com a participação direta da sociedade, essas e outras questões rebatem na universidade e esperam dela uma resposta.

De acordo com a prerrogativa de que a produção de uma dissertação revela maior eficácia caso haja um rebatimento direto nas questões estudadas em seu objetivo geral, foi elaborado um tutorial de análise sobre os fenômenos da evasão e vagas ociosas na UnB. O tutorial atende tanto a necessidade de intervenção da realidade – fundamento da pesquisa científica – como compreende a relação direta com a modalidade de mestrado profissional, no que se refere a produzir conhecimentos e reflexões no âmbito profissional.

O referido tutorial destina-se às coordenações de curso e aos departamentos da UnB, para que possam avaliar os fenômenos da evasão e vagas ociosas através do *software* institucional Sigrá. A iniciativa pretende diminuir a dificuldade que usuários possuem em

tratar esses dados por meio do Sigra. Essa dificuldade apareceu algumas vezes, durante a pesquisa, na fala informal com muitos entrevistados ou mesmo outros indivíduos ligados ou que já estiveram ligados diretamente à gestão de coordenações acadêmicas de curso de graduação.

O tutorial pretende, ainda, possibilitar a realização de diagnósticos sobre a evasão e as vagas ociosas, de forma que as coordenações pedagógicas entendam os pontos fortes em seu curso e aqueles que precisam de intervenções. Essa apropriação permitirá reestruturações acadêmicas para a melhoria do curso de graduação, que indiretamente era um dos vários objetivos do Reuni enquanto programa de governo.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Nelson Cardoso. Os recursos financeiros aplicados nas universidades federais nos governos de FHC e Lula e um olhar sobre a qualidade. In: SOUSA, José Vieira de (Org.) **Educação superior: cenários, impasses e propostas**. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013, p. 315-341.

ARAÚJO, Rhoberta Santana de. **A implantação do REUNI na Universidade Federal do Pará: um estudo de caso do campus universitário de Altamira**. 2011. 278f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Pará, 2011.

ATCON, Rudolph. **Rumo à reformulação estrutural da universidade Brasileira**. Rio de Janeiro: MEC, 1966.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia**. Washington: Banco Mundial, 1996.

BARROZO, Paulo Daflon. A idéia de igualdade e as ações afirmativas. **Lua Nova**, São Paulo, n.63, p.103-141, 2004.

BIELSCHOWSKY, Ricardo. Vigência das contribuições de Celso Furtado ao Estruturalismo. **Revista da CEPAL**, Santiago do Chile, p. 183-192, jun. 2010.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

_____. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 03 dez. 1968.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 9.536, de 11 de dezembro de 1997. Regulamenta o parágrafo único do art. 49 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 dez. 1997a.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação –PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

_____. Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969. Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 nov. 1969.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 abr. 2007a.

_____. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 abr. 2007b.

_____. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 58/1962. Concurso de habilitação aos cursos superiores. **Documenta**, Brasília, n.04, jun.1962.

_____. _____. Parecer nº 977/1965. Definição dos cursos de pós-graduação. **Documenta**, Brasília, s/n, dez.1965.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE nº 266/2011. Referenciais orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares das Universidades Federais. Brasília, 2011.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Gerais do Decreto nº 6.096 – REUNI** – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Brasília, 2007c.

_____. _____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, 2007d.

_____. _____. **Reuni 2008** – Relatório de Primeiro Ano: Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Brasília, 2009.

_____. _____. **Análise sobre a expansão das universidades federais 2003 a 2012**. Brasília, 2012.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas**. Brasília, 1997b.

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Grupo de Trabalho Interministerial. **Bases para o enfrentamento da crise emergencial da universidade brasileira**. Brasília, 2003 (sem paginação).

_____. _____. **Discurso do presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva na cerimônia de assinatura dos atos normativos do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. Palácio do Planalto, 24 de abril de 2007e. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/luiz-inacio-lula-da-silva/discursos/2o-mandato/2007/1o-semester/24-04-2007-discurso-do-presidente-da->

republica-luiz-inacio-lula-da-silva-na-cerimonia-de-assinatura-dos-atos-normativos-do-plano-de-desenvolvimento-da-educacao-pde/view>. Acesso em: 17 set. 2015.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Da Administração pública burocrática à gerencial. In: BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter (Orgs.) **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1998a, p. 237-270.

_____. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado. In: BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter. (Orgs.). **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1998b.p. 021-038.

_____. O Estado na economia brasileira. **Ensaio de Opinião**. Rio de Janeiro, v.04, n.02-2, p.16-23, 1977.

BRITO, Maria Ivoneide de Lima. **Implantação do Reuni na UnB (2008-2011): limites na ampliação de vagas e redução da evasão**. 2013. 254f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Lei nº 7.200/2006. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=327390>>. Acesso em: 25 jun. 2015.

CAMARGO, Murilo Silva de; LAZARTE, Leonardo. O Plano Orientador da Universidade de Brasília de 1962 e suas repercussões na universidade brasileira atual. In: VILLAR, José Luiz; CASTIONI, Remi. (Orgs.). **Diálogos entre Anísio e Darcy: o projeto da UnB e a educação brasileira**. Brasília: Verbena Editora, 2012. p. 167-217.

CARDOSO, Claudete Batista. **Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília: uma análise do Rendimento e da evasão**. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Mãos à obra Brasil: proposta de governo**. Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. Rio de Janeiro, 2008.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. **A política pública para a educação superior no Brasil (1995-2008): ruptura e/ou continuidade?** 2011. 441f. Tese (Doutorado em Economia) – Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas. 2011.

_____. **Reforma Universitária e os mecanismos de incentivo à expansão do ensino superior privado no Brasil (1964-1984)**. 2002. 177f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 2002.

CARVALHO, Maria de Lourdes de; BARBOSA, Telma Regina da Costa Guimarães. O paradoxo da política de ampliação do acesso ao ensino superior: o caso das Universidades Federais do estado de Minas Gerais. In: II ENCONTRO MINEIRO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA, ECONOMIA SOLIDÁRIA E GESTÃO SOCIAL – EMAPEGS, n. II, 2010, Minas Gerais. **Anais eletrônicos**. Minas Gerais: EMAPEGS, 2010, p.1-19.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; MENDES, Odete da Cruz. Reuni – O contrato de gestão na reforma da educação superior pública. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E

ADMINISTRAÇÃO – ANPAE, n.XXIV, 2009, Espírito Santo. **Anais eletrônicos**. Espírito Santo, ANPAE, 2009, p.1-20.

CHAUÍ, Marilena. A universidade operacional. **Adunicamp**, São Paulo, n.01, p.6-9, 1999.

CODEPLAN. Companhia de Planejamento do Distrito Federal. **Anuário Estatístico 2013**. Brasília. 2013.

CORREIO24HORAS. Sisu aumenta evasão de estudantes em universidades públicas. **Correio24horas**, Bahia, 23 fev. 2014. Disponível em: <<http://www.correio24horas.com.br/detalhe/noticia/sisu-aumenta-evasao-de-estudantes-em-universidades-publicas/?cHash=81c7ba120f597c2b29c4930c95d9f925>>. Acesso em: 28 nov. 2015.

COSTA, Messias. **Acesso ao ensino superior**: dos problemas às alternativas de solução. Brasília: Ed UnB, 1995.

CUNHA, Luiz Antônio. A expansão do ensino superior: causas e consequências. **Debate e Crítica**, São Paulo, n.05, p.27-57, mar. 1975.

_____. **A universidade temporã**: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas. São Paulo: UNESP, 2007.

DIAS, Ellen Christine Moraes; THEÓPHILO, Carlos Renato; LOPES, Maria Aparecida Soares. Evasão no ensino superior: estudo dos fatores causadores da evasão no curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes – MG. In: CONGRESSO USP DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA EM CONTABILIDADE, n.VII, São Paulo. **Anais eletrônicos**. São Paulo: Êxito, 2010, p.1-16.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformação da educação superior Brasileira (1995-2009): do Provão ao SINAES. **Avaliação**, São Paulo, v. 15, n. 1, p.195-224, mar. 2010.

DÍAZ PERALTA, Christian. Factores de Deserción Estudiantil en Ingeniería: Una Aplicación de Modelos de Duración. **Información Tecnológica**, Chile, v.20, n.5, p. 129-146, 2009.

FACULDADE DE AGRONOMIA E MEDICINA VETERINÁRIA. Histórico da Faculdade de Agronomia e Medicina Veterinária. Disponível em: <<http://www.fav.unb.br/institucional-da-fav/historico>>. Acesso em: 24 jun. 2014.

FAGUNDES, Gustavo. Educação Superior comentada – afigura das vagas remanescentes. **Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior ABMES**, 17 nov. 2014. Disponível em: <<http://www.abmes.org.br/abmes/noticias/detalhe/id/1175>>. Acesso em 02 jul. 2015.

FARIA, Susan. Aumentam para 48 os projetos de expansão universitária. **Portal MEC**, 26 jul. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6729&catid=212:educacao-superior>. Acesso em: 26 fev. 2015.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A universidade brasileira**: em busca de sua identidade. Petrópolis: Vozes, 1977.

_____. **Universidade do Brasil: das origens à construção.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ/INEP, 2000.

FERNANDES, Marcella. Cortes ameaçam formação de professor: tesourada na Capes prejudicará bolsas de universitários que atuam em instituições públicas. **Correio Brasiliense**, Brasília, 24 nov. 2015. Disponível em: <http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/professor/2015/06/24/professor_interna,487717/cortes-ameacam-formacao-de-professor.shtml>. Acesso em: 28 nov. 2015.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONSECA, Marília. Políticas Públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cedes**, Campinas, v.29, n.78, p.153-177, ago.2009.

FONSECA, Pedro Cezar Dutra. Gênese e precursores do desenvolvimento do Brasil. **Pesquisa & Debate**, São Paulo, v.15, n.2(26), p.225-256, 2004.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** Brasília: Liber Livro, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva:**um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Alfredo Macedo; MORAES, Karine Nunes de. Educação superior no Brasil contemporâneo:transição para um sistema de massa. **Educação & Sociedade.** Campinas, v. 33, n. 118, p.171-190, mar. 2012.

GREGÓRIO, José Renato Bez. Contrarreforma da educação superior no governo Lula da Silva. **Ver a Educação.** Belém, v.12, n.1, p.29-64, jun. 2011.

GUIMARÃES, André Rodrigues; MONTE, Emerson Duarte; FARIAS, Laurimar de Matos. O trabalho docente na expansão da educação superior brasileira: entre o produtivismo acadêmico, a intensificação e a precarização do trabalho. **Universidade e Sociedade.** Brasília, n.52, p.34-45, jul.2013.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna.** 20.ed. São Paulo: Loyola, 2010.

HOBSBAWN, Eric J. **Era dos extremos: o breve século XX 1914-1991.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação superior:** sinopse: 2008. Brasília: INEP, 2010.

_____. **Censo da educação superior:** sinopse: 2009. Brasília: INEP, 2011.

_____. **Censo da educação superior:** sinopse: 2010. Brasília: INEP, 2012a.

_____. **Censo da educação superior**: sinopse: 2011. Brasília: INEP, 2013.

_____. **Conceito Enade 2007**. Brasília: INEP, 2009.

_____. **Conceito Enade 2010**. Brasília: INEP, 2012b.

_____. **Conceito Enade 2013**. Brasília: INEP, 2015.

_____. Resumo técnico: **Censo da educação superior de 2012**. Brasília: INEP, 2014.

KARWOSKI, Acir Mário. Expansão dos cursos de graduação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. In: SOUSA, José Vieira (Org.). **Educação superior**: cenários, impasses e propostas. 1. ed. São Paulo: Autores Associados, 2013. p. 249-270.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino de 2º grau**: o trabalho como princípio educativo. 3.ed. São Paulo: Corteza, 1988.

LACERDA, Rosenildes; FLORENCE, Heber; LINS, Maria Teresa Gomes. A implantação do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais/ Reuni: um estudo de caso. **GUAL**, Florianópolis, v.06, n.04, p. 147-170, Edição Especial, 2013.

LÉDA, Denise Bessa; MANCEBO, Deise. REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, p. 49-64, abr.2009.

LELIS, Isabel Alice O. M. Evolução histórico-legal do vestibular (1968-1983) do “Milagre à Recessão”. **Educação e Seleção**. São Paulo, n.14, p.27-45, dez. 1986.

LIMA, Kátia. **Contra-reforma na Educação Superior**: de FHC a LULA. São Paulo: Xamã, 2007.

_____. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Katálysis**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p.86-94, jun. 2011.

_____. O Programa Reuni e os desafios para a formação profissional em Serviço Social. **Katálysis**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p.258-267, dez. 2013.

LIMA, Paulo Gomes. Políticas de educação superior no Brasil na primeira década do século XXI: alguns cenários e leituras. **Avaliação**, Sorocaba, v. 18, n. 1, p.85-105, mar. 2013.

LUGÃO, Ricardo Gandini; ABRANTES, Luiz Antônio; BRUNOZI JÚNIOR, Antônio Carlos; SILVA, Fernanda Cristina da; SOUZA, Alisson Penna de. Reforma Universitária no Brasil: uma análise dos documentos oficiais e da produção científica sobre o REUNI – Programa de apoio a Planos de reestruturação e Expansão das Universidades Federais. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GÉSTION UNIVERSITARIA EN AMÉRICA DEL SUR – CIGU, n. X, 2010, Mar Del Plata. **Anais eletrônicos**. Mar Del Plata: CIGU, 2010, p. 1-15.

MADEIRA-COELHO, Cristina Massot. Coordenação pedagógica na UnB: sujeitos e processos. In: I CONFERÊNCIA DESAFIOS DA GESTÃO E QUALIDADE DO ENSINO

SUPERIOR NOS PAÍSES E REGIÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA –FORGES, n. I, 2011,Lisboa.**Anais eletrônicos**. Lisboa: FORGES, 2011, p.1-11.

MARTINS, Alcir. Expansão universitária: discurso e justificação. **Universidade e Sociedade**. Brasília, n.52, p. 26-33, jul. 2013.

MEDEIROS. Luciene das Graças Miranda Medeiros. Reuni: uma nova regulação para a expansão da educação superior pública ou um maior controle das universidades federais? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd–ANPEd, n. XXXV, 2012, Pernambuco. **Anais eletrônicos**. Pernambuco: ANPEd, 2012.

MELO, Livia Veleda de Sousa. **A concepção e a implantação de novos campi da UnB no DF e seus efeitos sobre a democratização do acesso**. 2013.315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

_____. **Democratização do acesso à educação superior pública no Distrito Federal–** Universidade de Brasília/ Faculdade UnB Planaltina. 2009. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília,2009.

MONTANDON, Maria Isabel. Desafios e perspectivas para a formação de professores na UnB – a experiência da Coordenação de Integração das Licenciaturas. In:FERNANDES, Maria Lidia Bueno (Org.).**Trajetórias das licenciaturas da UnB: a experiência do Prodocência em foco**. Brasília: Ed. UnB, 2012, p. 29-39.

MOURÃO, Paulo Augusto Lima. Análise da medida provisória 525/2011: ampliação da contratação temporária de professores substitutos e precarização do trabalho docente nas universidades federais. **Revista Eletrônica do curso de direito da UFSM**, v.6, n.3, p.1-18, nov. 2011.

NOGUEIRA, Jaana Flávia Fernandes. **Reforma da Educação Superior no governo Lula: debate sobre ampliação e democratização do acesso**. 2008. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília,2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBP AE**,v.25, n.2, p. 197-209, mai. 2009.

OLIVEIRA, Diogo Lopes de. Comissão pretende ampliar sistema de autoavaliação da UnB. **Secom UnB**, Brasília, 25 nov. 2011. Disponível em: <<http://www.unb.br/noticias/unbagencia/unbagencia.php?id=5974>>. Acesso em: 30 jun. 2015.

OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes; MENDONÇA, Erasto Fortes. Universidade de Brasília (UnB): da universidade idealizada à “universidade modernizada”. In: MOROSINI, Marília (Org.). **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: INEP, 2006, p. 113-131.

PAREDES, Alberto Sanchez. A evasão do terceiro grau em Curitiba. **Série Documentos de Trabalho NUPES**, São Paulo, n. 6, 1994. p. 1-28.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. Programa de governo do candidato Lula: Uma Escola do Tamanho do Brasil. 2002. Disponível em: <<http://www.dominio publico.gov.br/download/texto/me001806.pdf>>. Acesso em: 27fev. 2015.

PINTO, Maria das Graças Carvalho da Silva Medeiros Gonçalves; PINTO, Aline Souza da Luz Gonçalves. Formação inicial de professores: as licenciaturas interdisciplinares. In: REUNIÃO REGIONAL DA ANPEd SUL– ANPEd SUL, n. X, 2014, Florianópolis. **Anais eletrônicos**. Caxambu: ANPEd SUL, 2014, p. 01-16.

RIBEIRO, Carla Vaz dos Santos; LEDA, Denise Bessa. O trabalho docente em uma universidade federal frente à interiorização da educação superior. In: SOUSA, José Vieira (Org.). **Expansão e avaliação da educação superior brasileira**: formatos, desafios e novas configurações. Belo Horizonte. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015,p. 239-254.

RIBEIRO, Darcy. **UnB**: invenção e descaminho. Rio de Janeiro: Ed. Avenir, 1978.

_____. **Universidade de Brasília**: Projeto de organização, pronunciamento de educadores e cientistas e Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961. Brasília: Ed. UnB, 2011.

RISTOFF, Dilvo. **Universidade em foco**: reflexões sobre a educação superior. Florianópolis: Insular, 1999.

ROBERTO, Rúbia Fonseca. O programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais: o caso Reuni na Universidade Federal de Viçosa. **APGS**, Viçosa, v.3, n.3, p.300-323, set. 2011.

SALMERON, Roberto A. **A universidade interrompida**: Brasília 1964-1965. 2. ed. Brasília: Ed. UnB, 2012.

SANCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2012.

SANDER, Benno. **Administração da educação no Brasil**: genealogia do conhecimento. Brasília: Liber, 2007.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova**: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica. São Paulo: EDUSP, 2002.

SANTOS JÚNIOR, Jorge Luiz. Ciência sem fronteiras e as fronteiras da ciência: os arrabaldes da educação superior brasileira. **Políticas Públicas**, São Luiz, v.16, n.2, p.341-351, dez.2012.

SAVIANI, Dermeval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v.28, n.100, p.1.231-1.255, out. 2007.

SAMPAIO, Helena Maria Sant'Ana. A dinâmica da relação público/privado no ensino superior brasileiro. In: SAMPAIO, Helena Maria Sant'Ana (Orgs.). **O ensino superior no Brasil**: o setor privado. São Paulo: Hucitec; FAPESP, 2000,p. 37-74.

SCHWARTZMAN, Simon. O ensino superior no Brasil. Texto para discussão, série documental. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 1998.

_____. **Um espaço para a ciência:** a formação da comunidade científica no Brasil. Brasília: MCT/CNPq/CEE, 2001.

SCHULTZ, Theodore W. **O capital humano:** investimentos em Educação e Pesquisa. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1971.

SILVA, Luiz Inácio Lula da. Carta ao povo brasileiro. São Paulo, 22 de junho de 2002 (carta).

SOUSA, José Vieira. Aumento de vagas ociosas na educação superior brasileira (2003-2008): redução do poder indutor da expansão via setor privado? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd – ANPEd, n. XXXIII, 2010, Caxambu. **Anais eletrônicos.** Caxambu: ANPEd, 2010. p. 01-15.

_____. **Educação superior no Distrito Federal:** consensos, conflitos e transformações na configuração de um tempo. Brasília: Liber Livro, Coleção Políticas Públicas de Educação. 2013a.

_____. Expansão dos cursos superiores de tecnologia no Brasil entre 1997 e 2011. In: SOUSA, José Vieira (Org.). **Educação superior:** cenários, impasses e propostas. 1. ed. São Paulo: Autores associados, 2013b. p. 183-218.

_____. Natureza e tendências dos cursos de graduação presenciais criados no Distrito Federal entre 1995 e 2005. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd – ANPEd, n. XXXIII, 2007, Caxambu. **Anais eletrônicos.** Caxambu: ANPEd, 2007. p. 01-16.

SOUSA JÚNIOR, Luiz de. A expansão da universidade pública: uma experiência de democratização do ensino superior. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO E II CONGRESSO IBEROAMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, n. XXV, 2011, São Paulo. **Anais eletrônicos.** São Paulo. ANPAE, 2011, p. 01-10.

TAKAHASHI, Adriana Roseli Wünsch; AMORIM, Wilson Aparecido Costa de. Reformulação e expansão dos cursos superiores de tecnologia no Brasil: as dificuldades da retomada da educação profissional. **Ensaio e avaliação.** São Paulo, v.16, n.59, p. 207-228. 2008.

THALHEIMER, August. **Introdução ao materialismo dialético.** São Paulo: Ed Ciências Humanas, 1979.

TODOROV, Maria Silvia Ribeiro. **Evolução da estrutura acadêmica:** do plano orientador ao estatuto de 1993. Brasília: Ed UnB, 1995.

TRÓPIA, Patrícia Vieira. O ensino superior em disputa: apoio e alianças de classe à política para o ensino superior no governo Lula. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd – ANPEd: Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação, n. XXXI, 2008, Caxambu. **Anais eletrônicos.** Caxambu: ANPEd, 2008, p. 01-16.

TROW, Martin. Reflections on the transition from elite to mass to universal access: forms and phases of higher education in modern societies since WWII. In: FOREST, J.F. James. ALTBACH, Philip G. (Orgs.). **International Handbook of Higher Education**. Netherlands: Springer, 2006, p.243-280.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Estatuto e Regimento Geral**. Universidade de Brasília, 2011h.

_____. **Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão nº41/2004**. Dispõe sobre a orientação acadêmica de estudante de graduação e condições para desligamento. Universidade de Brasília, 2004.

_____. **Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão nº 563/2009**. Altera a Resolução CEPE nº 16/1986, de 24 de dezembro de 1986. Universidade de Brasília, 2009.

_____. **Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão nº 190/2011**. Regulamenta a ordem de alocação de vagas para os seguintes processos de ingresso em cursos de graduação da UnB: mudança de turno em um mesmo curso; mudança de curso; transferência facultativa e acesso para portador de diploma de curso superior. Universidade de Brasília, 2011e.

_____. **Resolução da Câmara de Ensino de Graduação nº 03/2011**. Regulamenta a Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão nº 190/2011, de 11 de novembro de 2011, que trata da ordem de alocação de vagas ociosas dos cursos de graduação da UnB. Universidade de Brasília, 2011d.

_____. [Documento aprovado] 339ª Reunião do Conselho Universitário – CONSUNI. **Revisão do Projeto da Universidade de Brasília no âmbito do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**. Universidade de Brasília, 04 de Junho 2008c.

_____. Centro de Planejamento Oscar Niemeyer. **Campus Universitário: Ceilândia/Taguatinga, Gama**. Universidade de Brasília, 2006a.

_____. Comissão Própria de Autoavaliação. **Relatório de Autoavaliação Institucional 2013**. Brasília: UnB, 2014b.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Ata da quadringentésima reunião do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade de Brasília**. Universidade de Brasília, 27 jan. 2006b.

_____. Decanato de Ensino de Graduação. **Análise do sistema de cotas para negros da Universidade de Brasília: período 2º semestre de 2004 ao 1º semestre de 2013**. 2013a, Relatório.

_____. **A UnB que você vê: Guia do calouro 2º 2014**. Brasília: UnB, 2014a.

_____. **Edital DEG 09/2011: apoio a projetos de avaliação e melhoria do ensino de graduação na UnB**. Brasília: UnB, 2011c.

_____. Comissão Permanente do Reuni. **Ata da décima oitava reunião da comissão permanente do Programa de Apoio e Reestruturação e Expansão das Universidades Federais** – Reuni da Universidade de Brasília UnB, 2009. 03 de junho de 2009.

_____. **2º Relatório de atividades da Comissão Permanente do Reuni de 2009**: período de maio a novembro. Brasília: UnB, 2010. Relatório.

_____. **4º Relatório de atividades da Comissão Permanente do Reuni de 2010**: período de julho a dezembro. Brasília: UnB, 2011f. Relatório.

_____. **5º Relatório de atividades da Comissão Permanente do Reuni de 2011**: período de janeiro a junho. Brasília: UnB, 2011g. Relatório.

_____. **8º Relatório de atividades da Comissão Permanente do Reuni de 2012**: período de julho a dezembro. Brasília: UnB, 2013b. Relatório.

_____. Decanato de Planejamento e Orçamento. **Anuário Estatístico 2008**: 2003-2007. Brasília: UnB, 2008b.

_____. **Anuário Estatístico 2011**: 2006-2010. Brasília: UnB, 2011b.

_____. **Anuário Estatístico 2013**: 2008-2012. Brasília: UnB, 2013c.

_____. **Plano de Expansão da Universidade de Brasília**: campus UnB – Planaltina, Campus UnB – Ceilândia e Taguatinga, Campus UnB – Gama. Universidade de Brasília, 2005.

_____. **REUNI**: Plano de Reestruturação e Expansão 2008-2012. Universidade de Brasília, 2008a.

_____. **Projeto Político Pedagógico Institucional da Universidade de Brasília**. Versão para consulta pública. Universidade de Brasília, 2011a.

_____. **A refundação da UnB 2008-2012**. Brasília: UnB, 2012.

VARELA, Sebastião. UnB 30 anos de história, pioneirismo, resistência, homens e fatos. In: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **UnB 30 anos**. Assessoria de planejamento. Brasília: Ed. UnB, 1992.

VIANNA, Heraldo Marelim. Acesso à universidade – os caminhos da perplexidade. **Educação e Seleção**. São Paulo, n.14, p.87-132, dez. 1986.

VIEIRA, Sofia Lerche. Reforma Universitária de 1968 (40 anos)/ Córdoba (90 anos). Reforma Universitária –ecos de 1968. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd–ANPEd, n. XXXI, 2008, Caxambu. **Anais eletrônicos**. Caxambu: ANPEd, 2008.

VILLAR AGUILÉS, Alicia; VIEIRA, Maria Manuel; HERNÁNDEZ, Francesc Jesús Dobon; ALMEIDA, Ana Nunes. Más que abandono de estúdios, trayectorias de reubicación universitaria: aproximación comparada al caso español y português. **Revista Lusófona de Educação**, Portugal, v.21, p.139-162, 2012.

WIGHTMAN, Joana. Projeto pedagógico é base da avaliação do Inep. **Secom UnB**, Brasília, 15 out 2009. Disponível em: <<http://www.unb.br/noticias/unbagencia/unbagencia.php?id=2473>>. Acesso em: 02 fev. 2015.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZAGO, Jacqueline Oliveira Lima; SOUZA, Luciene Maria de; LOPES, Sonia Maria Gomes. Projetos pedagógicos dos cursos de licenciaturas e serviço social no contexto REUNI: uma construção coletiva. **Horizontes**, São Paulo, v.31, n.2, p.59-66, dez. 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A



Programa de
Pós-Graduação
em Educação



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA O GRUPO I – GESTORES DA UNB

IDENTIFICAÇÃO

Nome do(a) gestor(a): _____

Área afim de atuação no Reuni: _____

Período de atuação com Reuni: _____

Formação Acadêmica: _____

Trajetória profissional: _____

PERGUNTAS

1–BLOCO: EXPANSÃO NO CONTEXTO NACIONAL E SUA RELAÇÃO COM O GOVERNO LULA

1. Quais foram os impactos para a universidade pública após a instituição do Reuni?
2. Você entende que o governo Luiz Inácio Lula da Silva em algum momento em seus dois mandatos (2003-2006 e 2007-2010) trouxe algum diferencial para a educação superior, em relação ao governo anterior na expansão de vagas e incentivos a educação?
3. Caso existam, quais seriam os pontos a serem resolvidos pelo governo federal para garantir uma maior expansão da universidade federal?

2–BLOCO: POSSÍVEIS DESDOBRAMENTOS LIGADOS A EXPANSÃO

1. Durante a implantação do Reuni, como você analisa a expansão de vagas ter sido associada com a ideia de democratização do acesso?
2. Qual a importância da política de expansão ter sido acompanhada por ações envolvendo a permanência dos estudantes na educação superior?
3. Durante a implantação do Reuni, como você analisa o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) ter associado a expansão da oferta com a qualidade?

3 –BLOCO: EXPANSÃO NA UnB E O REUNI

1. Quais ações podem ser destacadas na expansão de vagas realizadas na UnB?
2. Você percebe algum desafio institucional advindo da expansão de vagas durante o Reuni, que ainda mereça uma maior atenção por parte dessa instituição?
3. Existiria algum novo desafio que a UnB precisa avançar em sua expansão nos próximos anos, considerando a implantação do Reuni?

APÊNDICE B

Programa de
Pós-Graduação
em Educação



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA O GRUPO II -
PROFESSORES E COORDENADORES**

IDENTIFICAÇÃO

Curso: _____

Nome do professor (a): _____

Tempo de experiência em docência : _____

Formação Acadêmica: _____

Trajetória profissional: _____

Caso tenha atuado na coordenação do curso durante o Reuni, indique o período: _____

PERGUNTAS**1-BLOCO: CONTEXTO DA EXPANSÃO INSTITUCIONAL**

1. Qual foi o impacto do Reuni na UnB?
2. Se compararmos o governo Luiz Inácio Lula da Silva em relação ao governo anterior de Fernando Henrique Cardoso, existem alterações que se vinculam a educação superior?
3. Em que medida a implantação do Reuni na UnB foi efetiva, quando pensamos na expansão de vagas na universidade pública?

2 –BLOCO: EXPANSÃO NA UNIDADE ACADÊMICA E NO CURSO

1. Quais alterações acadêmicas e administrativas ocorridas no curso você relaciona ao Reuni?
2. De algum modo o Reuni trouxe uma discussão no curso sobre como manter a expansão associada a qualidade do ensino?
3. Quais foram os impactos na expansão de professores e alunos, tendo em vista que tal relação é fundamental no Reuni?

3–BLOCO: POSSÍVEIS DESDOBRAMENTOS LIGADOS A EXPANSÃO

1. Em que medida a política de expansão de vagas foi acompanhada por uma política de permanência no curso?
2. A expansão de vagas foi seguida pela democratização do acesso no curso?
3. Que problemas ou necessidades do curso ainda precisam ser melhorados, considerando a implantação do Reuni?

APÊNDICE C

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Responsável pelo projeto: Renan Freitas da Silva, matrícula 13/0178306, estudante do PPGE/UnB – Mestrado Profissional em Educação

Eu, _____, abaixo assinado, declaro que fui informado(a), de forma clara e objetiva, acerca da pesquisa de mestrado que se propõe a analisar a expansão de vagas na implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) na UnB, no período de 2008 a 2012: nas meta de ampliação das vagas, ocupação de vagas ociosas e redução da taxa de evasão, na Faculdade de Agronomia e Medicina Veterinária (FAV-UnB) nos cursos de Agronomia, Gestão de Agronegócios e Medicina Veterinária.

Afirmo 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 o pesquisador manterá em caráter confidencial todas as respostas que comprometam a minha privacidade e que tenho conhecimento de que, caso solicite, receberei informações atualizadas durante o estudo, ainda que isto possa afetar a minha vontade de continuar dele participando.

Declaro, ainda, que me foi esclarecido que essas informações poderão ser obtidas por intermédio de Renan Freitas da Silva, telefone: (61) 8226-4965 ou *e-mail* freitasrenan@unb.br e que os resultados da pesquisa somente serão divulgados com objetivo científico-acadêmico, mantendo-se em sigilo a minha identidade e, se for o caso, meu vínculo institucional. Por fim, afirmo estar ciente de que a minha participação nesse estudo é voluntária e poderei desistir a qualquer momento, não havendo previsão de gastos ou remuneração. E por estar de pleno acordo com os termos ajustados e mencionados neste documento, assinamos o presente instrumento em duas (duas) vias de igual teor e forma, para um só efeito.

Interlocutor(a) da pesquisa

Renan Freitas da Silva

APÊNDICE D



ROTEIRO PARA ANÁLISE DOCUMENTAL

1. Dados (qualitativos e quantitativos) sobre o modelo de expansão veiculada pelo Programa Reuni: fundamentação e normatização da esfera pública.
2. Dados produzidos na implementação do Programa Reuni ou após o mesmo, pela União e a Universidade de Brasília.
3. Ações referentes à meta pactuada pela instituição para com os objetivos e diretrizes definidos pelo decreto que institui o Reuni.
4. Concepção das áreas priorizadas na expansão de vagas da instituição.
5. Identificação dos sujeitos e suas percepções sobre o planejamento e consecução da expansão de vagas a nível institucional e no âmbito do centro de custo Faculdade de Agronomia e Medicina Veterinária.
6. Conteúdos de projetos e planejamentos instituídos como saída para eventuais problemas surgidos na instauração do Reuni na UnB.
7. Diretrizes do termo de adesão institucional ao Reuni e o processo de execução do mesmo para a expansão da vagas.
8. Dados estatísticos sobre relação professor-aluno(RAP) na Instituição e nos cursos estudados.
9. Dados estatísticos quantitativos sobre a ocupação de vagas e fenômenos como a evasão e a ociosidade de vagas.
10. Dados estatísticos sobre a efetividade social no preenchimento das vagas disponibilizadas pela instituição estudada.

APÊNDICE E

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGENS DO SOFTWARE SIGRA PARA PESQUISA DE MESTRADO

Brasília, 22 de setembro de 2015.

Ao Professor Dr. Mauro Rabelo

Decano de Graduação da Universidade de Brasília

Eu, Renan Freitas da Silva, matrícula: 13/0178306, aluno do Programa de Mestrado em Educação – Modalidade Profissional – da Universidade de Brasília, na Área de Concentração Gestão de Políticas e Sistemas Educacionais, venho pelo presente solicitar que seja apreciado o documento: *Tutorial Sigra para cálculo dos dados de evasão e vagas ociosas de cursos de graduação na UnB.*


O documento em questão diz respeito a uma **produção técnica** prevista como parte de minha dissertação de mestrado, que se encontra em fase de finalização, visando à conclusão do referido curso. A exigência dessa produção técnica está normatizada pela Resolução nº 01/2014, que estabelece regras para elaboração do trabalho final no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional.

Informo que o objetivo geral de minha pesquisa é analisar os desdobramentos da política de ensino de graduação advindos da expansão de vagas na Universidade de Brasília pela implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), no período de 2008 a 2012, no que tange à expansão de vagas nos cursos de Agronomia, Medicina Veterinária e Gestão de Agronegócios. Na perspectiva do alcance desse objetivo, o tutorial busca explicitar e servir de apoio para o cálculo de evasão e vagas ociosas por meio do *software* Sigra.

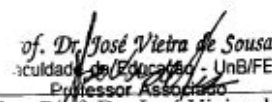
Acrescento que a pesquisa está sob a orientação do Professor Doutor José Vieira de Sousa, que conjuntamente assina esta solicitação. Ao Decanato de Ensino de Graduação será fornecida uma cópia da dissertação de mestrado contendo todos os resultados da pesquisa. Certos de contar com a colaboração de V. Sa, agradecemos previamente e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Diante do exposto e considerando que constam no referido tutorial figuras/imagens relativas ao *software* Sigra, solicito a autorização deste Decanato para utilizá-las, visto que constarão em minha dissertação, conforme cópia anexa.

Atenciosamente,



Aluno: Renan Freitas da Silva
freitasrenan@gmail.com



Prof. Dr. José Vieira de Sousa
UnB/FE
Professor Associado
Orientador: Prof. Dr. José Vieira de Sousa
soviêira1@gmail.com

De acordo.

Mauro Luiz Rabelo
Decano de Ensino de Graduação
UnB

ANEXOS**ANEXO A****Presidência da República**
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos**DECRETO Nº 6.096, DE 24 DE ABRIL DE 2007.**

Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso VI, alínea “a”, da Constituição, e considerando a meta de expansão da oferta de educação superior constante do item 4.3.1 do Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001,

DECRETA:

Art. 1º Fica instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.

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

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

Art. 2º O Programa terá as seguintes diretrizes:

I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;

II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;

III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;

IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;

V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e

VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica.

Art. 3º O Ministério da Educação destinará ao Programa recursos financeiros, que serão reservados a cada universidade federal, na medida da elaboração e apresentação dos respectivos planos de reestruturação, a fim de suportar as despesas decorrentes das iniciativas propostas, especialmente no que respeita a:

I - construção e readequação de infra-estrutura e equipamentos necessárias à realização dos objetivos do Programa;

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

III - despesas de custeio e pessoal associadas à expansão das atividades decorrentes do plano de reestruturação.

§ 1º O acréscimo de recursos referido no inciso III será limitado a vinte por cento das despesas de custeio e pessoal da universidade, no período de cinco anos de que trata o art. 1º, § 1º.

§ 2º O acréscimo referido no § 1º tomará por base o orçamento do ano inicial da execução do plano de cada universidade, incluindo a expansão já programada e excluindo os inativos.

§ 3º O atendimento dos planos é condicionado à capacidade orçamentária e operacional do Ministério da Educação.

Art. 4º O plano de reestruturação da universidade que postule seu ingresso no Programa, respeitados a vocação de cada instituição e o princípio da autonomia universitária, deverá indicar a estratégia e as etapas para a realização dos objetivos referidos no art. 1º.

Parágrafo único. O plano de reestruturação deverá ser aprovado pelo órgão superior da instituição.

Art. 5º O ingresso no Programa poderá ser solicitado pela universidade federal, a qualquer tempo, mediante proposta instruída com:

I - o plano de reestruturação, observado o art. 4º;

II - estimativa de recursos adicionais necessários ao cumprimento das metas fixadas pela instituição, em atendimento aos objetivos do Programa, na forma do art. 3º, vinculando o progressivo incremento orçamentário às etapas previstas no plano.

Art. 6º A proposta, se aprovada pelo Ministério da Educação, dará origem a instrumentos próprios, que fixarão os recursos financeiros adicionais destinados à universidade, vinculando os repasses ao cumprimento das etapas.

Art. 7º As despesas decorrentes deste decreto correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação.

Art. 8º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de abril de 2007; 186º da Independência e 119º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Paulo Bernardo Silva

Este texto não substitui o publicado no DOU de 25.4.2007

ANEXO B



Universidade de Brasília

(DOCUMENTO APROVADO NA DA 339ª. REUNIÃO DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO, REALIZADA EM 04/07/2008)

Ao: Conselho Universitário – CONSUNI

Assunto: Revisão do Projeto da Universidade de Brasília no âmbito do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI

1. Introdução

A Administração *pro tempore* da Universidade de Brasília, por meio do Decanato de Ensino de Graduação - DEG, submete à apreciação do Conselho Universitário proposta (anexo 1) a ser encaminhada ao Ministério da Educação no âmbito do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI objetiva criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, para o aumento da qualidade dos cursos e pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais, respeitadas as características particulares de cada instituição e estimulada a diversidade do sistema de ensino superior.

De acordo com o Decreto, a expansão do sistema público federal de educação superior deve estar associada a reestruturações acadêmicas e curriculares que proporcionem maior mobilidade estudantil, trajetórias de formação flexíveis, redução das taxas de evasão, utilização adequada dos recursos humanos e materiais colocados à disposição das universidades federais.

As propostas devem contemplar e atender às diretrizes descritas no artigo 2º do Decreto nº 6.096/2007, que foram estruturadas em seis dimensões, cada uma com um conjunto de aspectos específicos. Essas dimensões, apresentadas a seguir, devem ser combinadas no plano de reestruturação das universidades federais, de acordo com a opção institucional.

DIMENSÕES

(A) Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública

1. Aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
2. Redução das taxas de evasão; e
3. Ocupação de vagas ociosas.

(B) Reestruturação Acadêmico-Curricular

1. Revisão da estrutura acadêmica buscando a constante elevação da qualidade;
2. Reorganização dos cursos de graduação;

3. Diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente com superação da profissionalização precoce e especializada;
4. Implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos; e
5. Previsão de modelos de transição, quando for o caso.

(C) Renovação Pedagógica da Educação Superior

1. Articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica;
2. Atualização de metodologias (e tecnologias) de ensino-aprendizagem; e
3. Previsão de programas de capacitação pedagógica, especialmente quando for o caso de implementação de um novo modelo.

(D) Mobilidade Intra e Inter-Institucional

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

(E) Compromisso Social da Instituição

1. Políticas de inclusão;
2. Programas de assistência estudantil; e
3. Políticas de extensão universitária.

(F) Suporte da pós graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação

1. Articulação da graduação com a pós-graduação: Expansão quali-quantitativa da pós-graduação orientada para a renovação pedagógica da educação superior.

O projeto apresentado no anexo 1 resulta da consolidação de propostas encaminhadas pelas Unidades Acadêmicas da Universidade de Brasília ao Decanato de Ensino de Graduação-DEG e de discussões ocorridas no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE, em comissões designadas pelo CEPE, em um Seminário organizado pelo DEG e em reuniões promovidas pelo DEG com coordenadores de graduação, chefes de departamento, representantes de Centros e diretores de Institutos e Faculdades.

2. Histórico do REUNI na UnB

O Conselho Universitário da UnB – CONSUNI aprovou, em sua 333ª reunião, realizada em 19 de outubro de 2007, o documento “A UnB Rumo aos 50 anos: Autonomia, Qualidade e Compromisso Social”, como “Carta de Intenções” da UnB para ingressar no Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.

Em 29 de outubro de 2007, a Universidade de Brasília encaminhou ao Ministério da Educação a proposta da UnB de adesão ao REUNI (anexo 2), que foi aprovada pelo MEC em 21 de dezembro de 2007 (anexo 3).

A Universidade de Brasília assinou, em 13 de março de 2008, Acordo de Metas com o MEC relativo à Proposta da UnB de Adesão ao REUNI (anexo 4).

A administração *pro tempore* da UnB, considerando que:

- i) o projeto específico submetido ao MEC em 29 de outubro de 2007 não havia sido aprovado pelo Conselho Universitário - CONSUNI, apesar de a ata da 333ª reunião do CONSUNI (anexo 5) ter sido encaminhada ao MEC como comprovante da aprovação do projeto no Conselho Superior da UnB, requisito estabelecido pelo Decreto nº 6.096/2007 para submissão de propostas de adesão ao REUNI;
- ii) a proposta encaminhada ao MEC estava fundamentada nos chamados “Bacharelados em Grandes Áreas” (BGA’s), estrutura curricular que não havia sido aprovada pela maioria das Unidades Acadêmicas e no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão-CEPE da UnB;
- iii) dos 27 cursos novos propostos pelas Unidades Acadêmicas e constantes do documento “A UnB Rumo aos 50 anos: Autonomia, Qualidade e Compromisso Social”, apenas 10 haviam sido incluídos na proposta final encaminhada ao MEC, os quais estavam previstos para começar em 2012, sem que houvesse justificativa conhecida para tais definições;
- iv) a proposta da UnB não contemplava acréscimo de vagas de ingresso em cursos de graduação existentes, o que havia sido solicitado por 22 cursos de graduação, conforme disposto no documento “A UnB Rumo aos 50 anos: Autonomia, Qualidade e Compromisso Social”;
- v) a previsão de investimentos contida na proposta da UnB privilegiava a construção de grandes auditórios e de centros de convenção nos 4 campi e não contemplava a construção e reforma de laboratórios de Unidades Acadêmicas proponentes da expansão no campus Darcy Ribeiro, o que poderia inviabilizar a implementação do projeto;
- vi) a proposta da UnB continha equívocos nos dados de pós-graduação e não informava o aumento real do número de cursos de Mestrado e Doutorado da UnB, o que está em desacordo com os dados oficiais da Universidade;
- vii) a proposta da UnB continha equívocos na duração de alguns cursos de graduação, como Geologia e Engenharias, para menos, o que beneficiava a UnB nos indicadores finais do REUNI;

- viii) a proposta da UnB continha dados de número de egressos de alguns cursos de graduação mais elevados do que os dados oficiais da UnB demonstravam, o que beneficiava a UnB nos indicadores finais do REUNI;
- ix) o TCU, em 16 de abril de 2008, havia determinado a devolução aos cofres da União de R\$ 30.742.529,30, referentes à parcela de rubrica investimentos estabelecida para 2007 no âmbito do REUNI, o que implicaria descumprimento do cronograma estabelecido no Acordo de Metas; e
- x) havia um sentimento de necessidade de maiores discussões sobre o REUNI por parte da maioria da comunidade acadêmica,

solicitou à Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação autorização para discutir a proposta com a comunidade da UnB e eventualmente solicitar alteração do projeto da UnB, tendo sido prontamente atendida. O MEC estabeleceu o dia 30 de maio como data-limite para que a UnB rerepresentasse o projeto do REUNI ao MEC.

A administração *pro tempore* da UnB, por meio do Decanato de Ensino de Graduação, decidiu envidar todos os esforços para honrar os compromissos já assumidos pela Instituição junto ao MEC relativos ao REUNI, assim como os do Programa de Expansão do Campus de Planaltina e da implantação dos campi de Ceilândia e do Gama. Decidiu, ainda, tomar as seguintes medidas para viabilizar e democratizar a discussão do REUNI na UnB, no prazo estabelecido pelo MEC:

A) solicitar, em 28 de abril de 2008, por meio da Circular DEG 04/2008 (anexo 6), e em 13 de maio de 2008, por meio da Circular DEG 06/2008 (anexo 7), o posicionamento das Unidades Acadêmicas com relação ao projeto da UnB para o REUNI, particularmente sobre os BGA's, a ampliação de vagas e/ou a criação de novos cursos;

B) promover reuniões com os diretores de Institutos e de Faculdades com a finalidade de apresentar e discutir:

- B1. as metas e as diretrizes do REUNI;
- B2. o projeto da UnB;

C) tendo como base os documentos recebidos pelas Unidades Acadêmicas, submeter ao CEPE, em 29 de maio de 2008, a proposta de encaminhamento do DEG para a elaboração de novo projeto. O CEPE aprovou a proposta e votou a favor da criação de quatro comissões

para elaborar as diretrizes para adequação da proposta da UnB às Diretrizes Gerais do REUNI, a saber:

- Comissão 2.1. **Estabelecimento e priorização de critérios para a sistematização da proposta.** Comissão responsável também pela sistematização das demandas das Unidades.
- Comissão 2.2. **Proposição de alternativas de fortalecimento institucional.**
- Comissão 2.3. **Avaliação do ingresso por áreas de conhecimento.**
- Comissão 2.4. **Avaliação da viabilidade de implantação de cursos de formação geral.**

D) realizar, em 6 de junho de 2008, de 8h às 18h, o Seminário “O REUNI na UnB: Construção de uma Proposta Coletiva”, com caráter de audiência pública, para a apresentação e discussão dos resultados das Comissões, que teve participação de quase 100 pessoas da comunidade acadêmica, predominantemente docentes.

Os seguintes membros da comunidade acadêmica participaram das discussões nas comissões:

Comissão 2.1 – Estabelecimento e priorização de critérios para sistematização da proposta

Participantes: Márcia Abrahão Moura, Denise Imbroisi, Nina Paula Laranjeira (DEG), Antônio Carlos Pedroza (Reitoria), Eduardo Tadeu Vieira (SPL), Ana Maria Nogales Vasconcelos (CEAM), Alberto de Faria (CEPLAN), Victor Alexandre de Oliveira Silva e Raul Pietricovsky Cardoso (estudantes).

Comissão 2.2 – Proposição de alternativas de fortalecimento institucional

Participantes: Márcia Abrahão Moura, Denise Imbroisi, Nina Paula Ferreira Laranjeira (DEG), Cláudia da Conceição Garcia (CEPLAN), Doris de Jesus Naves (DAC), Maria de Fátima Makiuchi (DEX), Nilce Santos de Melo (DAIA), Célia Ghedini Ralha (CIC), Luiz Afonso Bermudez (CDT), Tarcísio Marciano da Rocha Filho (DPP), Luísa de Azevedo Nazareno, Lucas Moraes Chaves, Raul Pietricovsky Cardoso (estudantes).

Comissão 2.3 – Avaliação do ingresso por áreas de conhecimento

Participantes: Márcia Abrahão Moura, Denise Imbroisi, Nina Paula Ferreira Laranjeira (DEG), Antônio Carlos Pedroza (Reitoria), Ione Maria Ferreira de Oliveira (IH), José Carmine Dianesi e Sonia Nair Bao (IB), Victor Alexandre de Oliveira Silva, Fernanda MacGinity e Saionara Santana Reis (estudantes).

Comissão 2.4 – Avaliação da viabilidade de implantação de cursos de formação geral

Participantes: Márcia Abrahão Moura, Denise Imbroisi, Nina Paula Ferreira Laranjeira (DEG), Antônio Carlos Pedroza (Reitoria), Maria Márcia Murta (IQ), Priscila América Solis (CIC), Thérèse Hofmann Gatti Rodrigues da Costa (IDA), Antônio César Pinho Brasil Jr (FT), Maurício Ayala Rincón (IE), Pedro de Azevedo Berger (IE), Victor Alexandre de

Oliveira Silva, Raul Pietricovsky Cardoso, Jerônimo Calorio Pinto e Saionara Santana Reis (estudantes).

Antes do final do prazo estabelecido pelo MEC, a UnB foi autorizada a adiar a entrega do projeto para 30 de junho. Em 18 de junho de 2008, em visita à UnB, o Ministro da Educação, Fernando Haddad, concedeu prazo até 15 de julho para a UnB encaminhar o projeto definitivo ao MEC.

Em 12 de junho de 2008, o documento **Diretrizes para adequação da proposta da UnB às Diretrizes Gerais do REUNI**, elaborado pela Comissão 2.1 e pelo DEG a partir das discussões ocorridas nas comissões estabelecidas pelo CEPE e dos debates no Seminário “O REUNI na UnB: Construção de uma Proposta Coletiva”, foi apresentado ao CEPE para apreciação. Após ampla discussão, o CEPE aprovou, nos dias 12 e 19 de junho, com modificações, as **Diretrizes para adequação da proposta da UnB às Diretrizes Gerais do REUNI**, cujo documento final encontra-se no anexo 8.

Em 26 de junho de 2008, o CEPE aprovou, em sua 427ª reunião, os resultados do trabalho da Comissão 2.1 no que se refere à lista de cursos novos e de ampliação de vagas nos cursos existentes e à estimativa de distribuição de docentes (anexos 1a e 1b) e de recursos financeiros, elaborados com base nas demandas das Unidades Acadêmicas, nos trabalhos realizados pelas Comissões, nas discussões ocorridas no Seminário e no próprio CEPE, no documento **Diretrizes para adequação da proposta da UnB às Diretrizes Gerais do REUNI** e nas Metas e Diretrizes Gerais do REUNI.

2. O Projeto da UnB aprovado pelo MEC em 21 de dezembro de 2007

Seguem abaixo dados extraídos do Projeto da UnB encaminhado ao MEC em 29 de outubro de 2007 e aprovado em 21 de dezembro de 2007.

Principais eixos

1) Elementos da política de organização curricular proposta:

- Cada curso poderá ser dividido em um conjunto de sub-áreas e créditos contabilizados em cada sub-área, de acordo com a especificidade do curso;
- Modelo de formação por objetivos;
- Objetivos formativos baseados em acúmulo de créditos nas diversas áreas de um curso;
- Desenvolvimento de competências e habilidades;
- Estrutura curricular flexível;
- Várias trajetórias para um mesmo diploma.

2) Criação dos cursos de Bacharelados em Grandes Áreas, BGA's

- Áreas:
 - o Ciências da Vida,

- o Ciências Humanas e Sociais,
- o Ciências Exatas e Tecnologias,
- o Letras e Artes.

• Criação de 2400 novas vagas nos Bacharelados em Grandes Áreas até 2012, 50% delas no turno noturno, de acordo com o seguinte cronograma:

Ano 2009:

- 600 novas vagas (diurno);

Ano 2010:

- 1200 vagas adicionais (1800 total), sendo:
 - o 600 vagas adicionais no turno diurno e
 - o 600 vagas adicionais no turno noturno;

Ano 2011:

- 600 vagas adicionais no turno noturno (2.400 total);

- Definição de equivalências entre as disciplinas dos BGAs e as dos cursos existentes.
 - Inicialmente, manter, ou ampliar, a pedido das unidades, as vagas de acesso aos cursos existentes e abrir novas vagas nos BGAs.
 - Ao longo do tempo, reservar um conjunto de vagas dos cursos existentes para os egressos dos BGAs.
- Orientação dos estudantes ingressantes nos BGA's para conduzirem seus cursos com vistas a atingirem objetivos de cursos específicos pretendidos em formações posteriores.

3) Reestruturas pedagógicas e acadêmicas propostas:

- Processo ensino-aprendizagem centrado no estudante.
- Organização dos créditos como atividades realizadas pelos estudantes: aulas, práticas, estudos orientados, extensão, pesquisa, seminários, atividades na comunidade, apoio à docência, atividades complementares etc.
- Re-pactuação entre as unidades acadêmicas para se ter as unidades curriculares necessárias às formações para os vários diplomas da UnB.
- Alguns tipos de atividades didáticas: Aulas expositivas, aulas práticas, seminários, estudos orientados, extensão e atividades na comunidade, pesquisa etc.
- Reorganização da docência: professores, tutores, monitores (organização de programa de iniciação à docência para estudantes de graduação e do estágio de docência de estudantes da pós-graduação de forma a contribuir para sua formação, sem comprometer seu curso).
- Criação de Núcleo de Orientação, Acompanhamento e Apoio Estudantil
- Instituição de programas de auxílio à permanência estudantil
- Validação e concessão de créditos para conhecimentos adquiridos anteriormente (cf. LDB/96) . Avaliação para verificação e validação de competências adquiridas (proficiência).
- Mobilidade estudantil entre cursos, campi, instituições e países (sistema de créditos + acreditação)
- Construção, reestruturação, modernização, equipamento de salas de aula, laboratórios e espaços de aprendizagem (bibliotecas, salas de estudo e acesso à Internet etc).
- Criação do Núcleo de Apoio à Docência, para a capacitação dos professores no uso de em tecnologias e no domínio de práticas pedagógicas para o ensino superior.
- Criação de centros de desenvolvimento de competências e habilidades específicas: Línguas estrangeiras, língua Portuguesa, informática etc.

4) Etapas para implementação das reestruturas na UnB relativas ao REUNI:

- Definição e desenvolvimento do Projeto Pedagógico Institucional para UnB, incluindo as bases para a formação na graduação (durante 2008) ;
- Definição de uma nova política de organização curricular na UnB (durante 2008);
- Contratação de novos docentes e servidores técnicos (durante 2008);
- Construção, reestruturação, modernização, equipamento de salas de aula, centro de línguas, laboratórios e espaços de aprendizagem: bibliotecas, salas de estudo e acesso à internet etc (durante 2008);
- Definição de sistema de equivalências entre disciplinas dos cursos existentes com os BGA's (2008 – 2009);

- Período para repactuação da graduação, especialmente nas disciplinas de serviço e na implementação do PPI nos cursos (2008 - 2009);
- (Extra-REUNI - Recursos Expansão fase I do MEC: Criação de BGA's + cursos específicos nos novos câmpus da UnB – Ceilândia, Gama e Planaltina, 2008) ;
- Criação de quatro novos cursos: bacharelados em Grandes Áreas – BGA's com novas vagas no Câmpus Darcy Ribeiro (2009);
- Implementação de políticas de reocupação de vagas ociosas dos cursos específicos por egressos dos BGA's (2008 – 2012);
- Transição do modelo existente para novo modelo (BGA + específico), com reserva de % de vagas específicas para entrada de egressos de BGA's (2009 - 2012);
- Criação de cursos específicos no formato de BGA + parte específica (2009 - 2012);
- Criação de mais vagas nos quatro BGA's (2010).

Plano diretor de infra-estrutura física

Nome da obra	Área m2	Custo total R\$	Custo Unitário/m2
Edificação de Ensino no Campus Darcy Ribeiro (duas edificações)	7.695,00	18.468.000,00	1.200,00
Edificação de Convenções Acadêmicas no Campus Darcy Ribeiro	4.206,60	5.468.580,00	1.300,00
Edificação de Moradia Estudantil de Graduação	10.725,00	12.870.000,00	1.200,00
Edificação de Restaurante	4.725,00	5.670.000,00	1.200,00
Edificação de Módulos de Apoio e Serviços Comunitários (seis)	500,00	2.700.000,00	900,00
Reforma de 18 arfiteatros do ICC	4.050,00	5.886.000,00	1.200,00
Reforma de seis auditórios	600,00	1.008.000,00	1.120,00
Adequação de 24 salas de aula	1.977,00	988.800,00	500,00
Edificação de Convenções Acadêmicas no Campus Ceilândia	2.620,80	3.931.200,00	1.300,00
Edificação de Módulos de Apoio e Serviços Comunitários no campus Ceilândia	500,00	450.000,00	900,00
Edificação de equipamentos esportivos no campus Ceilândia	20.000,00	400.000,00	200,00
Edificação de Convenções Acadêmicas no Campus Gama	2.620,80	3.931.200,00	1.200,00
Edificação de Módulos de Apoio e Serviços Comunitários no campus Gama	500,00	450.000,00	900,00
Edificação de equipamentos esportivos no campus Gama	20.000,00	400.000,00	200,00
Edificação de Convenções Acadêmicas no Campus Planaltina	2.620,80	3.931.200,00	1.200,00
Edificação de Módulos de Apoio e Serviços Comunitários no campus Planaltina	500,00	450.000,00	900,00
Edificação de equipamentos esportivos no campus Planaltina	20.000,00	400.000,00	200,00

3. A Proposta atual

A proposta ora submetida ao CONSUNI para apreciação (anexos 1, 1a e b) foi elaborada com base nas Dimensões do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI e contempla os resultados das discussões promovidas pelo DEG na UnB a partir do início de maio de 2008 e as deliberações das 425ª, 426ª e 427ª reuniões do CEPE, realizadas em 12, 19 e 26 de junho de 2008.

A grande maioria das Unidades Acadêmicas da UnB, o Centro de Desenvolvimento Sustentável e o Centro de Turismo encaminharam propostas de adesão ao REUNI distintas das constantes no projeto da UnB aprovado pelo MEC, o que implicou extensas modificações no Projeto do REUNI da UnB.

As metas gerais e as estratégias para alcançar as metas no projeto da UnB para o REUNI estão apresentadas abaixo.

Metas gerais:

Criação de novos cursos e expansão dos já existentes, sobretudo no período noturno, como forma de melhorar o aproveitamento do espaço físico.

Abertura de novos cursos com perfis interdisciplinares - parcerias entre diferentes unidades acadêmicas.

Reestruturação pedagógica

Criação de mobilidade inter e intra-institucional

Criação de políticas de fortalecimento institucional

Redução da evasão

Ampliação da inclusão social

Fortalecimento das licenciaturas

Estratégias para alcançar as metas:

I) Para fundamentar e orientar o desenvolvimento do Projeto

- Elaboração do Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI), balizador das demais estratégias.
- Realização de Ciclo de Seminários Internos (início em ago/2008) - elaboração de diagnóstico detalhado da instituição, discussão de linhas gerais e temas prioritários, detalhamento das estratégias propostas neste Projeto, elaboração de programas e do PPPI.

II) Para fortalecimento das unidades acadêmicas e cursos já existentes:

- readequação de espaços físicos (reformas e construções);

- compra de novos equipamentos, ampliação do quadro docente e de servidores;
- reavaliação das práticas pedagógicas (sobretudo nas disciplinas de serviço);
- aproximação entre a pós-graduação e a graduação (suporte pedagógico);
- incremento do apoio técnico-administrativo.

III) Para melhoria dos Serviços:

- Reformulações na gestão dos órgãos de apoio, como, por exemplo, Centro de Processamento de Dados, Biblioteca, Prefeitura, Restaurante Universitário, Moradia Estudantil etc. assim como seu fortalecimento com a contratação de servidores técnico-administrativos e aquisição de equipamentos.
- Construção de restaurante universitário (nos 4 campi) e de moradia estudantil.
- Readequação e modernização da Biblioteca.
- Reforma, ampliação e readequação de espaços físicos para a administração da Universidade, contemplando a melhoria do atendimento aos estudantes (DAC, DEX, SAA).

IV) Para reestruturação pedagógica:

- Aperfeiçoamento do Programa de Orientação Acadêmica, e inclusão de orientação profissional, e acompanhamento pedagógico - 2009.
- Criação de Programa de Tutoria, em parceria com a pós-graduação, com intuito de fornecer apoio a disciplinas de serviço, oferecidas nos semestres iniciais de diversos cursos, com turmas com grande número de alunos.
- Normatização de atividades sob responsabilidade de tutores, incluindo a carga horária semanal mínima e máxima para os estudantes de pós-graduação.
- Aperfeiçoamento do sistema de avaliação de docente empregado na UnB, visando ao aperfeiçoamento do sistema.
- Estabelecimento de tratamento pedagógico diferenciado para disciplinas do ciclo básico, assim como para as disciplinas de serviço já existentes.
- Incentivo a professores mais experientes para trabalhar com turmas iniciais.
- Consolidação da infra-estrutura computacional de apoio à aprendizagem, com criação de salas de estudo informatizadas.
- Adequação dos espaços de ensino e de aprendizagem, sobretudo laboratórios de ensino e salas de estudo.
- Programa Institucional de Estímulo e Orientação à Docência: programa de capacitação pedagógica para docentes recém-contratados; programa de seminários pedagógicos para docentes, com periodicidade definida; programa de capacitação para tutores; programa de apoio e disseminação aos docentes e tutores de novas tecnologias e instrumentos pedagógicos.

V) Para o reaproveitamento de vagas ociosas:

- Mudança de curso na UnB - definição e aprovação nos conselhos da universidade de normas que flexibilizem a reocupação de vagas ociosas, por estudantes da própria instituição.
- Transferência facultativa para a UnB - definição e aprovação nos conselhos da universidade de normas que flexibilizem a reocupação de vagas ociosas remanescentes por estudantes de outras IES, mantendo a qualidade dos ingressantes.
- Flexibilização da equivalência entre disciplinas de diferentes cursos da UnB e de outras IES - edição de normas que fixem tempo de análise e critérios de avaliação.
- Flexibilização dos editais internos de duplo curso, dupla habilitação e de mudança de curso.

VI) Para criar mobilidade:

- Implantação de Sistema de Ingresso por Área de Conhecimento reunindo diversos cursos com afinidade epistemológica e curricular, nos termos definidos pelo CEPE.
- Minimização da oferta de disciplinas restritas.
- Uniformização de ementas e de nomes de disciplinas da UnB de mesmo conteúdo, assim como a flexibilização da normatização para mudança de curso.
- Aperfeiçoamento de convênios com outras instituições públicas de ensino superior, visando a promover uma real mobilidade interinstitucional.
- Viabilização de acordos de cooperação entre universidades para mobilidade acadêmica por meio de estratégias relacionadas à assistência estudantil aos estudantes (moradia estudantil, bolsas etc.).
- Flexibilização do aproveitamento de estudos realizados por meio de intercâmbios nacionais e internacionais.

VII) Para ampliar a inclusão social:

- Fortalecimento de programa de divulgação no ensino médio dos cursos e programas oferecidos na Universidade.
- Ampliação do programa de apoio à permanência estudantil, incluindo o número de bolsas.
- Ampliação do atendimento de estudantes com necessidades especiais.
- Ampliação do programa de moradia estudantil da UnB
- Ampliação dos programas de extensão existentes e sua integração com o ensino e a pesquisa.
- Consolidação dos sistemas de avaliação interna do DEX.
- Ampliação da participação da comunidade estudantil da universidade em projetos de extensão de ação contínua.
- Aumento do número de bolsas de permanência, iniciação científica, iniciação à docência, extensão, monitoria etc.

- Ampliação das expectativas e oportunidades de acesso e permanência na Universidade de Brasília aos estudantes das escolas públicas do Distrito Federal e seu Entorno.
- Ampliação da inclusão social e das ações afirmativas.

VIII) Para fortalecer as Licenciaturas:

- Oferta de disciplinas da área de educação nos ciclos básicos, estimulando a procura por licenciaturas.
- Estreitamento das relações de professores das diversas licenciaturas, sobretudo aqueles ligados às práticas de ensino e ao PIBID, com as comissões de ingresso por área de conhecimento.
- Aumento do número de bolsas de iniciação à docência.
- Integração institucional e ampliação das diversas ações realizadas junto ao ensino básico público, promovendo melhoria da educação pública e formando professores sintonizados com a realidade da educação básica.

Durante a fase de implantação do Projeto na UnB, propõe-se a criação de uma **Comissão Permanente do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, vinculada ao CEPE**, constituída por membros designados pelo CEPE e pelo CAD. A Comissão Permanente do REUNI terá a função de acompanhar a implementação do projeto na UnB.

Aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno

A análise das propostas de criação de cursos novos e de ampliação de vagas nos cursos existentes levou em consideração as Diretrizes do REUNI e as Diretrizes aprovadas no CEPE nas 425ª e 426ª reuniões do CEPE, realizadas em 12 e 19 de junho de 2008, a saber:

- cursos propostos por consórcio entre diferentes unidades;
- busca pelo equilíbrio de desenvolvimento entre as diferentes áreas na Universidade;
- demandas de unidades com cursos em desenvolvimento/consolidação;
- avaliação do curso proposto, considerando o montante de recursos disponíveis para a Universidade e as metas do Reuni;
- aumento mínimo de 20% de vagas discentes em cursos presenciais;
- aumento do número de docentes proporcional ao aumento da oferta de vagas de ingresso, considerando-se o quadro atual de docentes;
- necessidade de docentes para as unidades que oferecem disciplinas de serviço;

- grau de aproveitamento da estrutura física e de pessoal existente na unidade para facilitar a criação de um novo curso.

As Unidades Acadêmicas, O Centro de Turismo, o Centro de Desenvolvimento Sustentável e diversos consórcios entre Unidades Acadêmicas propuseram criar 42 cursos de graduação. Desses, a proposta aqui apresentada contempla a criação de 32 cursos de graduação no campus Darcy Ribeiro, sendo 19 noturnos e 13 diurnos, que resultarão na criação de 2.264 vagas anuais de graduação na UnB até 2012. Além dessa expansão, são propostas profundas reestruturações acadêmicas nos cursos de graduação da UnB até 2012 e a elaboração de projeto pedagógico institucional da Universidade (anexo 1).

Em atendimento à demanda das Unidades Acadêmicas, 43 cursos de graduação, sendo 32 diurnos e 10 noturnos, de 18 Unidades Acadêmicas do campus Darcy Ribeiro, terão ampliação de 904 vagas de ingresso anuais até 2012.

O campus de Planaltina ofertará 400 vagas anuais, em 5 cursos de graduação. Já os campi de Ceilândia e Gama possuirão 9 cursos de graduação até o final de 2009, com oferta de 480 vagas anuais em cada campus.

Ao término da expansão, a UnB terá criado 4.348 vagas de ingresso na graduação até 2012 (anexos 1a e 1b).

É importante ressaltar que os cursos listados no anexo 1 não estão automaticamente criados. Os proponentes dos cursos deverão seguir os trâmites regimentais para criação de curso na Universidade de Brasília.

Com o objetivo de cumprir as metas e prazos estabelecidos no projeto, recomenda-se aos proponentes de cursos novos que encaminhem os projetos pedagógicos dos cursos ao Decanato de Ensino de Graduação, após aprovação nas respectivas Unidades, com 1 ano de antecedência em relação ao semestre previsto para o início do curso, tendo em vista que cada proposta, após análise técnica da SAA, será submetida à CEG ao CEPE e ao CONSUNI.

Distribuição de servidores e de funções gratificadas

O Acordo de Metas de adesão ao REUNI, assinado com o MEC em 13 de março de 2008, estabelece o cronograma de liberação de vagas e gratificações e de contratação de servidores conforme apresentado na tabela 1.

A distribuição de vagas de docentes e de servidores técnico-administrativos neste projeto restringe-se ao campus Darcy Ribeiro, tendo em vista que os demais campi estão recebendo docentes dentro do Programa de Expansão Fase I do MEC.

A distribuição de docentes por curso de graduação para atender à ampliação de vagas discentes no campus Darcy Ribeiro, apresentada no anexo 1, levou em consideração:

- 1) as demandas apresentadas ao DEG pelas Unidades Acadêmicas;
- 2) as seguintes Diretrizes estabelecidas pelo CEPE:
 - cursos propostos por consórcio entre diferentes unidades;
 - busca pelo equilíbrio de desenvolvimento entre as diferentes áreas na Universidade;
 - demandas de unidades com cursos em desenvolvimento/consolidação;
 - aumento mínimo de 20% de vagas discentes em cursos presenciais;
 - aumento do número de docentes proporcional ao aumento da oferta de vagas de ingresso, considerando-se o quadro atual de docentes;
 - necessidade de docentes para as Unidades que oferecem disciplinas de serviço;
 - grau de aproveitamento da estrutura física e de pessoal existente na unidade para facilitar a criação de um novo curso.
- 3) as Diretrizes do REUNI;
- 4) o cálculo aproximado baseado na relação de alunos de graduação por professor (RAP=18), por meio da fórmula:

$$DDE = MAT / 18, \text{ onde:}$$

DDE = docentes com equivalência de dedicação exclusiva

$$MAT = \sum \text{vagas de ingressos anuais} \times \text{duração anual} \times (1 + \text{fator de retenção})$$

Tabela 1 – Plano de contratação de servidores e de criação de gratificações

ANO/semestre	2008		2009		2010		2011		2012	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º		1º
SERVIDORES										
CONTRATAÇÃO										
Docentes (DDE)		150	150		150		100			
Técnico Adm. nível médio		60		40		20	30			
Técnico Adm. de nível superior		50	50	50	50		50			
GRATIFICAÇÕES										
CD2	5									
CD4	10		10		10					
FG1	50	25	50		100					
FG2			30		20					

Deve-se ressaltar que a distribuição de docentes constante no anexo I refere-se a docentes alocados por curso de graduação, o que implica alocação de docentes nas Unidades Acadêmicas proponentes das novas vagas de discentes e nas Unidades Acadêmicas que oferecem disciplinas de serviço, de acordo com as **Diretrizes para adequação da proposta da UnB às Diretrizes Gerais do REUNI**, aprovadas nas 425ª e 426ª reuniões do CEPE.

Com o objetivo de cumprir as metas propostas dentro do projeto e de proceder à alocação adequada de docentes por Unidade Acadêmica, propõe-se definir a lotação de servidores no âmbito do REUNI seguindo os procedimentos a seguir:

- 1) Envio ao DEG, até 15 de agosto, por parte dos proponentes da ampliação de vagas de discentes, da lista de disciplinas dos cursos, contendo estimativa de porcentagem de disciplinas de serviço, necessidades de docentes, de servidores técnico-administrativos e de funções gratificadas;
- 2) criação de comissão do CEPE, representativa das diferentes áreas da UnB, para propor àquele Conselho, até 10 de setembro de 2008, a distribuição dos docentes, dos servidores técnico-administrativos e das funções gratificadas por Unidade Acadêmica;

Recursos para despesas de custeio e investimentos

Em conformidade com o Acordo de Metas de adesão ao REUNI, assinado com o MEC em 13 de março de 2008, a UnB receberá R\$ 66.928.720,42 para despesas de custeio até 2012, sendo que os valores do último ano serão incorporados ao orçamento da UnB.

O MEC irá investir na UnB, no âmbito do REUNI, R\$ 53.850.180,00 em obras e R\$ 29.500.000,00 em equipamentos.

A distribuição de recursos para obras neste projeto foi realizada a partir das discussões realizadas na comissão 2.2 do CEPE e nas dimensões do REUNI. Os dados do CEPLAN relativos ao Plano de Obras UnB XXI, para os períodos 2002-2006 e 2007- 2010, e a Resolução n. 2 do Conselho Diretor, de 2 de março de 2007, que define obras prioritárias para serem executadas no período de 2007 a 2010 (anexo 9), foram utilizados para definir as obras necessárias para atender à expansão e que não possuem previsão de recursos financeiros.

Tendo em vista que a expansão da UnB trará grande demanda por edificações de uso comum e por reformas para recuperar e adequar o ICC, foram priorizados, para atendimento no âmbito do REUNI, os espaços de uso comum, conforme detalhamento na tabela 2.

Os projetos de edificações das Unidades já aprovados pelo Conselho Diretor da FUB deverão ser reajustados às necessidades de expansão de vagas aprovadas no âmbito do REUNI.

Tabela 2 – Obras e reformas de uso comum

OBRAS	VALORES (R\$)
Restaurante Universitário (Darcy Ribeiro)	5.670.000,00
Casa do estudante (Darcy Ribeiro)	12.600.000,00
Bloco de salas de aula + tutoria + informática (Darcy Ribeiro)	7.200.000,00
Três módulos de serviço (Darcy Ribeiro)	1.200.000,00
Adaptação do RU atual para atividades culturais e administrativas	Recursos FUB
Reforma dos anfiteatros do ICC - 17	4.570.000,00
Reforma do Anfiteatro 12	576.000,00
Reforma das salas de aula do ICC (incluir tutoria, informática)	960.000,00
Reforma PAT e PJC (Anísio Teixeira e João Calmon)	500.000,00
Infra-estrutura e lógica	500.000,00
Módulos de serviço, incluindo RU (Gama, Ceilândia e Planaltina)	1.350.000,00
Quadras e equipamentos esportivos (Gama, Ceilândia e Planaltina)	1.200.000,00
Reforma do auditório Joaquim Nabuco	294.000,00
Total	36.620.000,00

A distribuição de recursos para atender às demandas das Unidades Acadêmicas e proponentes de expansão foi técnica e levou em consideração as necessidades de expansão de espaço físico relativamente à expansão de vagas, os dados do CEPLAN relativos ao Plano de Obras UnB XXI e a Resolução n. 2 do Conselho Diretor, de 2 de março de 2007 (anexo 9).

Devido à escassez de recursos para investimentos em obras e com o objetivo de cumprir as Diretrizes *Busca pelo equilíbrio de desenvolvimento entre as diferentes áreas na Universidade e Grau de aproveitamento da estrutura física e de pessoal existente na unidade para facilitar a criação de um novo curso*, definidas pelo CEPE, foram utilizados os seguintes critérios na alocação de recursos para obras:

- 1) priorizar a conclusão e a recuperação do ICC, de modo a adequá-lo às novas demandas;

2) priorizar reformas e adequações de laboratórios de ensino para atender às demandas da expansão;

3) não priorizar, no âmbito do REUNI, Unidades que possuem recursos para novas edificações já aprovados na UnB.

A tabela 3 contém o detalhamento das previsões de despesas com obras propostas neste projeto. A destinação de recursos foi feita com base no potencial de expansão existente na UnB, principalmente no ICC. A definição final de área e de recursos dependerá da definição dos projetos político pedagógicos dos cursos e da variação dos custos da construção civil.

Tabela 3 – Obras e reformas para atender às necessidades das Unidades Acadêmicas no âmbito do REUNI.

OBRAS	VALORES (RS)
Obras de recuperação e construções no ICC	
FAU – Mezanino (250 m ²)	250.000,00
FAC – Mezanino (700 m ²)	700.000,00
IE/CIC – Reforma (800 m ²)	560.000,00
IF – Reforma (1.722 m ²)	1.377.600,00
IG – Reforma (483 m ²)	338.100,00
IH - Reforma (3.765 m ²)	2.259.000,00
Reforma e adequação do espaço da FAV (IE/CIC e EST, IG, IL) (2.800 m ²)	2.240.000,00
Total ICC (10.520 m²)	7.724.700,00
Reforma, adequação e construção de laboratórios de ensino	3.000.000,00
Reformas de laboratórios na FS (700 m²)	500.000,00
Reformas e construções no IDA (1.200 m²)	1.640.000,00
Total	12.864.700,00
Total de reformas e construções	49.484.700,00
Reserva técnica	4.365.480,00

A previsão de utilização de recursos para aquisição de equipamentos para atender às demandas dos proponentes da expansão depende dos custos dos equipamentos para as novas construções de uso comum e do conhecimento das necessidades dos cursos. Apesar dessas dificuldades, propõe-se conceder a cada proponente de ampliação de vaga R\$5.000,00 por

vaga nova de ingresso de aluno de graduação, com o objetivo de dar condições básicas para o início da expansão, conforme distribuição de recursos de equipamentos apresentada na Tabela 4.

Com o objetivo de cumprir as metas propostas dentro do projeto e tendo em vista as Diretrizes e os investimentos aprovados pelo CEPE, propõe-se ainda, com relação aos recursos do REUNI, o que se segue:

- 1) delegar ao CEPE, ouvida a comissão permanente do REUNI, o acompanhamento e a avaliação do projeto, assim como a aprovação de utilização dos recursos do REUNI na UnB, tendo em vista que as demandas por recursos devem estar vinculadas aos projetos pedagógicos dos cursos;
- 2) solicitar às Unidades que propuseram novas vagas discentes no âmbito do REUNI que encaminhem ao DEG, até 15 de agosto, relação de equipamentos e respectivo orçamento, coerente com a ampliação de vaga discente e com as reais necessidades dos cursos;
- 3) solicitar às Unidades que oferecem disciplinas de serviço que elaborem uma estimativa de suas demandas por novos professores, para atendimento aos cursos novos criados e ao aumento de vagas discentes previstos no REUNI;
- 4) criar comissão designada pelo CEPE para propor distribuição de recursos destinados a equipamentos para atender às demandas das Unidades;
- 5) criar comissão designada pelo CEPE para propor destinação dos recursos de reforma e adequação de laboratórios de ensino e da Reserva Técnica de obras, que deverá atuar juntamente com o DEG, CEPLAN e SPL;
- 6) criar comissão do CEPE para distribuir, juntamente com o DEG, CEPLAN e SPL, os recursos a serem utilizados para equipar os novos espaços comunitários;
- 7) estabelecer que haverá prestação de contas semestral ao CEPE, por parte da Administração Superior da UnB, em relação ao andamento do Projeto, incluindo: cronograma de execução, implantação e situação dos cursos, alocação de docentes e de servidores técnico-administrativos e distribuição de recursos de investimento e de custeio.

Tabela 4 – Distribuição de recursos de Equipamentos no âmbito do REUNI.

ESPECIFICAÇÃO	VALORES (R\$)
Capital inicial: R\$ 5.000,00 por vaga nova aberta	8.310.000,00
Equipamentos para as novas construções de uso comum	9.190.000,00
Equipamentos para atender às demandas das Unidades	12.000.000,00
Total	29.500.000,00

Conclusões

O REUNI é uma oportunidade para o exercício da autonomia universitária, que exige a democratização da instituição. Esta democratização inicia-se na escolha de seus dirigentes, na composição de seus colegiados, na observância e atualização de seu Estatuto e de seus regimentos, na valorização de suas instâncias colegiadas, na descentralização das decisões, no exercício das respectivas responsabilidades por parte de cada segmento da comunidade e, em especial, de seus dirigentes.

Nesse contexto, o presente projeto representa o início de uma fase de rediscussão da prática acadêmica na Universidade de Brasília, com a elaboração de um projeto político pedagógico institucional que seja não somente sintonizado com a realidade atual, mas também um elemento participante das transformações por que passa a sociedade, considerando a nossa responsabilidade em contribuir para a definição de estratégias e políticas científicas, artísticas e tecnológicas do País.

Com base no exposto no presente documento, submeto à apreciação desse egrégio Conselho Universitário proposta de revisão do Projeto submetido ao MEC pela Universidade de Brasília em 29 de outubro de 2007, no âmbito do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, e aprovação do projeto apresentado nos anexos 1, 1a e 1b e das propostas constantes no item **3-A Proposta atual** deste documento.

Brasília, 04 de julho de 2008.

Professora Márcia Abrahão Moura
Decana de Ensino de Graduação