

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI  
DINTER: UFPI/UFU

GERALDO DO NASCIMENTO CARVALHO

PROGRAMAS DE EXPANSÃO E REESTRUTURAÇÃO DAS UNIVERSIDADES  
FEDERAIS: UMA ANÁLISE DA UFPI NO PERÍODO DE 2003 A 2016

UBERLÂNDIA (MG)  
2019

GERALDO DO NASCIMENTO CARVALHO

PROGRAMAS DE EXPANSÃO E REESTRUTURAÇÃO DAS UNIVERSIDADES  
FEDERAIS: UMA ANÁLISE DA UFPI NO PERÍODO DE 2003 A 2016

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, no âmbito do Programa DINTER UFU-UFPI, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

**Área de concentração:** Educação

**Linha de Pesquisa:** Estado, Políticas e Gestão da Educação

**Orientador:** Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva

UBERLÂNDIA (MG)  
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

C331p  
2019

Carvalho, Geraldo do Nascimento, 1958-  
Programas de expansão e reestruturação das Universidades Federais  
[recurso eletrônico] : uma análise da ufpi no período de 2003 a 2016 /  
Geraldo do Nascimento Carvalho. - 2019.

Orientador: Marcelo Soares Pereira da Silva Silva.  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa  
de Pós-Graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2020.3902>

Inclui bibliografia.

1. Educação. 2. Educação Superior. 3. Política Educacional. 4.  
REUNI. I. Silva, Marcelo Soares Pereira da Silva, 1962-, (Orient.) II.  
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em  
Educação. III. Título.

---

CDU:37



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
 Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação  
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902  
 Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



### ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 38/2019/228, PPGED				
Data:	Quatro de novembro de dois mil e dezenove	Hora de início:	[08:40]	Hora de encerramento:	[12:00]
Matrícula do Discente:	11613EDU057				
Nome do Discente:	GERALDO DO NASCIMENTO CARVALHO				
Título do Trabalho:	"PROGRAMAS DE EXPANSÃO E REESTRUTURAÇÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS: UMA ANÁLISE DA UFPI NO PERÍODO DE 2003 A 2016"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Estado, Políticas e Gestão da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Avaliação do Plano de Ações Articuladas (PAR): um estudo em municípios dos estados do Rio Grande do Norte, Pará e Minas Gerais no período de 2007 a 2011"				

Reuniu-se no Anfiteatro/Sala 1G145, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: João Ferreira de Oliveira - UFG; José Carlos Rothen - UFSCar; Lucia de Fátima Valente - UFU; Robson Luiz de França - UFU e Marcelo Soares Pereira da Silva - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Marcelo Soares Pereira da Silva, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Soares Pereira da Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 04/11/2019, às 12:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Robson Luiz de França, Professor(a) do Magistério Superior**, em 04/11/2019, às 12:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Lucia de Fatima Valente, Professor(a) do Magistério Superior**, em 04/11/2019, às 12:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **JOÃO FERREIRA DE OLIVEIRA, Usuário Externo**, em 04/11/2019, às 12:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **José Carlos Rothen, Usuário Externo**, em 04/11/2019, às 12:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1658827** e o código CRC **40D5244F**.

Aos meus netos, Arthur, João e Leticia, que de algum modo esse trabalho possa incentivá-los a estudar.

## AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Piauí, especialmente a Reitoria, Pró-reitoria de Planejamento, Superintendência de Recursos Humanos, Prefeitura Universitária, Direções de Centros, Chefias de Departamentos e de Cursos, Coordenações, Assessorias, Professores/as, Servidores/as (efetivos e terceirizados) e estudantes, que possibilitaram a coleta de dados e a consecução da pesquisa que assegurou nosso trabalho;

Aos Coordenadores/as do DINTER (UFU/UFPI), do PPGEd/UFU, Professores/as e Servidores/as do Programa, pela qualidade das aulas que tivemos juntos, acolhida na UFU/Uberlândia e disponibilidade para o apoio em todos os momentos que se fizeram necessários;

Aos colegas do Dinter pela solidariedade ao longo deste trabalho, especialmente os/as da RepPI, por um ano de convivência em Uberlândia, marcado por estudos e discussões coletivas, solidariedade e companhia nas caminhadas do Parque Sabiá, no espetinho da esquina e na casa da Elenita e Marcelo, entre outras incursões (rsrs);

Aos colegas do Campus Amílcar Ferreira Sobral – CAFS/UFPI, direção, professores/as e servidores/as (efetivos e terceirizados) que não apenas permitiram nosso afastamento do trabalho por dois anos, assumindo nossas tarefas nesse período, mas também pelo apoio material e intelectual na pesquisa local;

Ao *Campus* Picos/UFPI, direção, professores/as, servidores/as (efetivos e terceirizados) e estudantes, pela acolhida e apoio durante um ano em que cursamos as disciplinas obrigatórias do Programa;

Ao Professor Marcelo Soares Pereira da Silva, que nos acolheu como orientando, amigo e companheiro, de espírito solidário, democrático e paciente;

À família, começando por meus pais, Manoel e Adelaide (In memoriam), aos meus filhos e filhas, por seus incentivos e solidariedade, em especial, à Penha, companheira de vida, de trabalho e dos desafios enfrentados juntos nessa jornada;

Em nome de Daniel Ruiz, à minha classe, o proletariado, que de tudo me abastece, material e espiritualmente, com a sua produção econômica e cultural, com a sua luta por direitos e o seu sonho de vivermos juntos em um mundo solidário, fraterno e socialista. Não posso esquecer a Rejane, pelo trabalho de revisão.

Os senhores da terra e os senhores do capital sempre usarão seus privilégios políticos na defesa e perpetuação de seus monopólios econômicos. Conquistar o poder político tornou-se, portanto, o grande dever das classes trabalhadoras. Um elemento para o sucesso elas possuem – são maioria; mas a maioria numérica só pesa na balança se unificada pelo grupo e conduzida pelo conhecimento.

(Karl Marx, Londres, 1864)

## RESUMO

Este estudo, realizado no âmbito do Doutorado Interinstitucional – DINTER – UFPI/UFU, insere-se na linha de pesquisa Estado e Política Educacional do Programa de Pós-graduação em Educação da instituição promotora, Universidade Federal de Uberlândia. Teve como objetivo geral analisar os Planos de Expansão e Reestruturação da Universidade Federal do Piauí no período de 2003 a 2016, no contexto dos Programas de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais e demais políticas para a educação superior brasileira em articulação com as políticas econômicas implementadas no período supracitado. A investigação foi conduzida no sentido de responder a seguinte questão: qual a racionalidade das transformações produzidas na UFPI a partir de sua adesão aos Programas de Expansão e Reestruturação da educação federal no período de 2003 a 2016? Nosso pressuposto apontava para a existência de dois processos desiguais e combinados: reestruturação no sentido de adequar subordinadamente a UFPI aos interesses da economia e do Estado, em continuidade ao processo iniciado na década de 1990 e expansão no sentido de ampliar o atendimento da demanda contida, numa política focada, controlada e no encontro dos interesses do mercado e do trabalho, ambos no sentido de prover as condições objetivas para realização de mais-valor no contexto presente de crise estrutural da economia capitalista. No desenvolvimento do estudo partimos da contextualização dessas políticas no cenário nacional e internacional, identificando sua conexão com os processos macrossociais de reestruturação, econômica, política e cultural, entre o final do século XX e início do XXI, em resposta às crises da economia capitalista e condição para a sua reprodução ampliada. Por meio de pesquisa documental e revisão bibliográfica, analisamos as políticas de expansão e reestruturação da educação superior no Brasil em articulação com as políticas econômicas de diferentes governos, a partir de 1990, com ênfase no ciclo de expansão e reestruturação das universidades federais do período de 2003 a 2016. O suporte teórico-metodológico e a concepção epistemológica do materialismo histórico-dialético se mostraram pertinentes e eficazes na revelação das contradições e interconexões entre os fatores econômicos, as políticas educacionais e a educação superior. Na coleta de dados recorremos a inúmeras referências. Na bibliográfica destacamos Mandel (1985), Marx (2014), Braverman (1977), Mészáros (1996; 2011), Antunes (2011), Maués (2008), Silva Jr e Sguissard (2001), Saviani (2007), Medeiros (2012), Francisco (2016) Ferreira (2009), Chaves, et al (2008), Mancebo (2008), Lima (2007), Cunha (1980; 1983), além de teses, dissertações e artigos científicos. Documentos como Leis, Decretos, Resoluções, Relatórios, Planos, Projetos, balanços, entre outros, constituíram a base da pesquisa. O texto foi desenvolvido em cinco capítulos, além da introdução e das considerações finais. No capítulo I, abordamos o tema da educação superior no Brasil e suas mutações no contexto da reestruturação econômica de caráter neoliberal, no final do século XX e início do XXI. No capítulo II, discutimos as políticas para a educação superior entre 2003 e 2006 em articulação com o modelo de desenvolvimento econômico adotado no primeiro governo Lula, evidenciando as dimensões da relação público e privado desse nível educacional. No capítulo III abordamos a política REUNI no contexto das políticas públicas, econômicas e educacionais nos governos Lula e Dilma (2008-2016), bem como sua relação com os modelos de educação superior, especialmente, o Modelo Norte Americano, o Modelo Unificado Europeu e o Modelo Universidade Nova. Uma síntese da expansão da educação superior entre 2003 e 2014, considerando o número de instituições, de cursos de graduação, de recursos humanos, matrículas e concluintes, encerra o texto. O capítulo IV discute a política de Expansão-Interiorização das universidades federais: uma análise do plano de expansão e interiorização da Universidade Federal do Piauí –UFPI (2006-2008), ressaltando a relação dessa expansão com o desenvolvimento regional e local. O

capítulo final, trata do REUNI-UFPI e foca os aspectos quantitativos, qualitativos, e estruturais da Reestruturação-Expansão da Universidade Federal do Piauí – UFPI (2009-2016). Nas considerações finais apresentamos os resultados, ressaltamos algumas contradições e apontamos limites do presente estudo. A análise das políticas de expansão e reestruturação da educação superior no âmbito da universidade federal do Piauí, não obstante as contradições e os contornos não revelados, o que sugerem novos processos investigativos, confirma nosso pressuposto nos seguintes termos : inquestionável aumento da oferta de cursos e de vagas, bem como a ampliação de sua capacidade de atendimento no turno noturno e no interior, resultado da implementação dos Planos de Expansão-Interiorização e Reestruturação-Expansão. Demonstraram, por outro lado, padronização no processo de ensino e aprendizagem em subordinação às demandas do mercado de trabalho e da produção e reprodução do capital, local e regional, integrado ao nacional-internacional, sem desmerecer as dimensões focalizadas de inclusão social dessas políticas.

**Palavras-Chave:** Educação Superior; Política Educacional; Reestruturação; Expansão; REUNI; UFPI

## ABSTRACT

This study, carried out within the scope of the Doutorado Interinstitucional - DINTER - UFPI / UFU, falls within the line of research Estado e Política Educacional do Programa de Pós-graduação em Educação of the promoting institution, Universidade Federal de Uberlândia. Its general objective was to analyze the Expansion and Restructuring Plans of the Federal university of Piauí in the period from 2003 to 2016, in the context of the Expansion and Restructuring Programs of Federal Universities and other policies for Brazilian higher education in conjunction with the economic policies implemented in the aforementioned period. The investigation was conducted in order to answer the following question: what is the rationality of the transformations produced at UFPI since its accession to the Programas de Expansão e Reestruturação of federal education in the period from 2003 to 2016? Our assumption pointed to the existence of two unequal and combined processes: restructuring in order to subordinate UFPI to the interests of the economy and the State, in continuity with the process started in the 1990s and expansion in order to expand the attendance of the contained demand, in a focused, controlled policy and meeting the interests of the market and labor, both in the sense of providing the objective conditions for realizing more value in the present context of the structural crisis of the capitalist economy. In the development of the study, we started from the contextualization of these policies in the national and international scenario, identifying their connection with the macro-social processes of restructuring, economic, political and cultural, between the end of the 20th century and the beginning of the 21st, in response to the crises of the capitalist economy and condition for its extended reproduction. Through documentary research and bibliographic review, we analyzed the policies for the expansion and restructuring of higher education in Brazil in conjunction with the economic policies of different governments, starting in 1990, with an emphasis on the cycle of expansion and restructuring of federal universities in the period of 2003 to 2016. The theoretical-methodological support and the epistemological conception of historical-dialectical materialism proved to be relevant and effective in revealing the contradictions and interconnections between economic factors, educational policies and higher education. In data collection, we resort to numerous references. In the bibliography we highlight Mandel (1985), Marx (2014), Braverman (1977), Mészáros (1996; 2011), Antunes (2011), Maués (2008), Silva Jr and Sguissard (2001), Saviani (2007), Medeiros (2012), Francisco (2016) Ferreira (2009), Chaves, et al (2008), Mancebo (2008), Lima (2007), Cunha (1980; 1983), in addition to theses, dissertations and scientific articles. Documents such as Laws, Decrees, Resolutions, Reports, Plans, Projects, Balance Sheets, among others, formed the basis of the research. The text was developed in five chapters, in addition to the introduction and final considerations. In chapter I, we addressed the topic of higher education in Brazil and its changes in the context of neoliberal economic restructuring, in the late 20th and early 21st centuries. In chapter II, we discussed policies for higher education between 2003 and 2006 in conjunction with the economic development model adopted in the first Lula government, highlighting the dimensions of the public and private relationship at this educational level. In chapter III, we addressed the REUNI policy in the context of public, economic and educational policies in the Lula and Dilma governments (2008-2016), as well as its relationship with higher education models, especially the North American Model, the European Unified Model and the New University Model. A summary of the expansion of higher education between 2003 and 2014, considering the number of institutions, undergraduate courses, human resources, enrollments and graduates, closes the text. Chapter IV discusses the policy of Expansion-Interiorization of federal universities: an analysis of the expansion and interiorization plan of the Universidade Federal do Piauí - UFPI (2006-2008), highlighting the relationship of this expansion with

regional and local development. The final chapter deals with REUNI-UFPI and focuses on the quantitative, qualitative, and structural aspects of the Reestruturação-Expansão da Universidade Federal do Piauí - UFPI (2009-2016). In the final considerations we present the results, highlight some contradictions and point out the limits of the present study. The analysis of the policies for the expansion and restructuring of higher education within the scope of the Universidade Federal do Piauí, despite the contradictions and the undisclosed contours, which suggest new investigative processes, confirms our assumption in the following terms: unquestionable increase in the offer of courses and of vacancies, as well as the expansion of its service capacity in the night shift and in the countryside, as a result of the implementation of the Planos de Expansão-Interiorização e Reestruturação-Expansão. On the other hand, they demonstrated standardization in the teaching and learning process in subordination to the demands of the labor market and the production and reproduction of capital, local and regional, integrated with the national-international, without detracting from the dimensions of social inclusion of these policies.

**Keywords:** Higher Education; Educational politics; Restructuring; Expansion; REUNI; UFPI.

## RESUMEN

Este estudio, realizado en el ámbito del Doctorado Interinstitucional - DINTER - UFPI / UFU, forma parte de la línea de investigación Estado y Política Educativa del Programa de Posgrado en Educación de la institución promotora, Universidade Federal de Uberlândia. Tuvo como objetivo general analizar los Planes de Expansión y Reestructuración de la Universidad Federal de Piauí de 2003 a 2016, en el contexto de los Programas de Expansión y Reestructuración de las Universidades Federales y otras políticas para la educación superior brasileña junto con las políticas económicas implementadas en periodo mencionado.

. La investigación se realizó para responder a la siguiente pregunta: ¿Cuál es la racionalidad de las transformaciones producidas en la UFPI a partir de su adhesión a los Programas de Expansión y Reestructuración de la Educación Federal en el período de 2003 a 2016? Nuestro presupuesto apuntaba a la existencia de dos procesos desiguales y combinados: reestructuración en el sentido de adecuar subordinadamente la UFPI a los intereses de la economía y el Estado, en continuidad con el proceso iniciado en la década de 1990 y expansión para ampliar la asistencia de la demanda contenida, en una política centrada, controlada y que satisfaga los intereses del mercado y del trabajo, ambos en el sentido de proporcionar las condiciones objetivas para realización de plusvalía en el contexto actual de la crisis estructural de la economía capitalista. En el desarrollo del estudio, partimos de la contextualización de estas políticas en el escenario nacional e internacional, identificando su conexión con los procesos macro-sociales de reestructuración, económica, política y cultural, entre finales del siglo XX y principios del XXI, en respuesta a las crisis de la economía capitalista y condición para su reproducción ampliada. A través de investigación documental y revisión bibliográfica, analizamos las políticas de expansión y reestructuración de la educación superior en Brasil en articulación con las políticas económicas de diferentes gobiernos, a partir de 1990, con énfasis en el ciclo de expansión y reestructuración de las universidades federales en el período de 2003 a 2016. El apoyo teórico-metodológico y la concepción epistemológica del materialismo histórico-dialéctico demostraron ser relevantes y efectivos para revelar las contradicciones e interconexiones entre factores económicos, las políticas educativas y la educación superior. En la recopilación de datos, recurrimos a numerosas referencias. En la bibliografía destacamos Mandel (1985), Marx (2014), Braverman (1977), Mészáros (1996; 2011), Antunes (2011), Maués (2008), Silva Jr y Sguissard (2001), Saviani (2007), Medeiros (2012), Francisco (2016), Ferreira (2009), Chaves, et al (2008), Mancebo (2008), Lima (2007), Cunha (1980; 1983), además de tesis, disertaciones y artículos científicos. Documentos como Leyes, Decretos, Resoluciones, Informes, Planes, Proyectos, Balances, entre otros, formaron la base de la investigación. El texto se desarrolló en cinco capítulos, además de la introducción y de las consideraciones finales. En el capítulo I, abordamos el tema de la educación superior en Brasil y sus cambios en el contexto de la reestructuración económica neoliberal, a fines del siglo XX y principios del XXI. En el capítulo II, discutimos las políticas para la educación superior entre 2003 y 2006 en articulación con el modelo de desarrollo económico adoptado en el primer gobierno de Lula, destacando las dimensiones de la relación pública y privada en este nivel educativo. En el capítulo III, abordamos la política REUNI en el contexto de las políticas públicas, económicas y educativas en los gobiernos de Lula y Dilma (2008-2016), así como su relación con los modelos de educación superior, especialmente el Modelo de Norteamericano, el Modelo Unificado Europeo y El Modelo Universidad Nueva. Una síntesis de la expansión de la educación superior entre 2003 y 2014, considerando el número de instituciones, de cursos de pregrado, de recursos humanos, inscripciones y concluyentes, concluye el texto. El Capítulo IV discute la política de expansión-interiorización de las universidades federales: un análisis del plan de expansión e interiorización de la Universidad Federal de Piauí - UFPI

(2006-2008), destacando la relación de esta expansión con el desarrollo regional y local. El capítulo final trata sobre REUNI-UFPI y se centra en los aspectos cuantitativos, cualitativos y estructurales de la Reestructuración-Expansión de la Universidad Federal de Piauí - UFPI (2009-2016). En las consideraciones finales presentamos los resultados, destacamos algunas contradicciones y señalamos los límites del presente estudio. El análisis de las políticas de expansión y reestructuración de la educación superior en el ámbito de la universidad Federal de Piauí, a pesar de las contradicciones y los contornos no revelados, que sugieren nuevos procesos de investigación, confirma nuestra suposición en los siguientes términos: aumento incuestionable de la oferta de cursos y de vacantes, así como la expansión de su capacidad de atendimento en el turno nocturno y en el interior, como resultado de la implementación de los Planes de Expansión-Interiorización y Reestructuración-Expansión. Por otro lado, demostraron padronización en el proceso de enseñanza y aprendizaje en subordinación a las demandas del mercado laboral y de la producción y reproducción del capital, local y regional, integrado al nacional-internacional, sin descuidar las dimensiones focalizadas de inclusión social de estas políticas.

**Palabras clave:** Educación Superior; Política Educativa; Reestructuración; Expansión; REUNI; UFPI

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

- Foto 1 – Campus Ministro Reis Veloso – CMRV/UFPI – Parnaíba
- Foto 2 – Campus Senador Helvídio Nunes de Barros – CSHNB/UFPI – Picos
- Foto 3 – Campus Professora Cinobelina Elvas – CPCE/UFPI – Bom Jesus
- Foto 4 – Pórtico do Campus Ministro Petrônio Portela – CMPP/UFPI – Teresina
- Foto 5 – Pórtico do Campus Amílcar Ferreira Sobral – CAFS/UFPI – Floriano
- Foto 6 – Convite 10 anos – CAFS/UFPI – Floriano/PI
- Foto 7 – Vista do Prédio 1, com três Blocos e Auditório, em acabamento – CAFS/UFPI
- Foto 8 – Prédio 2, Restaurante universitário do CAFS/UFPI
- Foto 9 – Prédio 4, Residência Universitária do CAFS/UFPI
- Foto 10 – Prédio 6, Blocos dos Gabinetes dos Professores do CAFS/UFPI

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Número de Instituições de Educação Superior por Dependência Administrativa no Brasil e no Piauí – 1995 a 2002	75
Quadro 2 –	Número de Matrículas na Educação Superior por Dependência Administrativa no Brasil e no Piauí – 1995 a 2002	77
Quadro 3 –	Universidades Instituídas e Consolidadas entre 2003 e 2006 – Programa Expansão das Universidades Federais (BRASIL, 2005)	93
Quadro 4 –	<i>Campi</i> Novos Criados nas Universidades Federais entre 2003 e 2006 – Programa Expansão das Universidades Federais (BRASIL, 2005)	94
Quadro 5 –	Número de Funções Docentes em Exercício e Regime de Trabalho no último ano do governo FHC – 2002	152
Quadro 6 –	Número de Funções Docentes em Exercício e Regime de Trabalho no último ano do primeiro mandato de Lula – 2006	152
Quadro 7 –	Número de Funções Docentes em Exercício e Regime de Trabalho no último ano do segundo mandato de Lula – 2010	152
Quadro 8 –	Número de Funções Docentes em Exercício e Regime de Trabalho no último ano do primeiro mandato de Dilma – 2014	153
Quadro 9 –	Número de Funções Docentes em Exercício e Regime de Trabalho no último ano do segundo mandato Dilma – 2016	153
Quadro 10 –	Número de Cursos de Graduação a Distância no último ano do segundo governo Lula (2010)	157
Quadro 11 –	Número de Cursos de Graduação a Distância no último ano do primeiro governo Dilma (2014)	157
Quadro 12 –	Número de Cursos de Graduação a Distância no último ano do segundo governo Dilma (2016)	158
Quadro 13 –	Unidades de Ensino e Cursos na UFPI – 1981	173
Quadro 14 –	Número de Cursos de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> , considerando o ano, a unidade acadêmica, o curso e sua modalidade – UFPI	192
Quadro 15 –	Teresina/PI por ramos de atividades, cadastros e percentual de participação	203
Quadro 16 –	Número de Cursos e Vagas previstos no Plano REUNI-UFPI,	208

	considerando a Unidade Administrativa e o Ano	
Quadro 17 –	Valores das Taxas de Sucesso, Evasão e Ocupação do Curso de Administração do CAFS/UFPI, por Turnos - 2013 a 2016	221
Quadro 18 –	Valores das Taxas de Sucesso, Evasão e Ocupação do Curso de Enfermagem do CAFS/UFPI, por Turnos, 2013 a 2016	222
Quadro 19 –	Valores das Taxas de Sucesso, Evasão e Ocupação do Curso de Ciências Biológicas do CAFS/UFPI, por Turno, 2013 a 2016	223
Quadro 20 –	Valores das Taxas de Sucesso, Evasão e Ocupação do Curso de Pedagogia do CAFS/UFPI, por Turno, 2013 a 2016	223
Quadro 21 –	Identificação dos Cursos do Campus Amílcar Ferreira Sobral – CAFS/UFPI, segundo a Modalidade, Turno, Duração, Carga Horária e Regime Letivo (2009)	229
Quadro 22 –	Laboratórios do CAFS/UFPI, considerando o Curso e a Finalidade	251
Quadro 23 –	Previsão Orçamentária para os Laboratórios REUNI-UFPI, segundo a Unidade Acadêmica e o Curso	255

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Número Instituições de Educação Superior no Brasil: 2002, 2006, 2010, 2014 e 2016	149
Tabela 2 –	Número de Cursos de Graduação Presencial na Educação Superior - 2002, 2006, 2010, 2014 e 2016	151
Tabela 3 –	Número de Funcionários Técnico-Administrativos - exercício e afastados - 2002 a 2016	154
Tabela 4 –	Número de Matrículas em Cursos de Graduação Presencial no último ano do governo FHC – 2002	155
Tabela 5 –	Número de Concluintes em Cursos de Graduação Presencial nos anos de 2002, 2006, 2010, 2014 e 2016	155
Tabela 6 –	Número de Cursos de Graduação a Distância no último ano do governo FHC – 2002 e último ano do primeiro governo Lula – 2006	156
Tabela 7 –	Cursos de Graduação Presenciais na UFPI – 2003 a 2008	186
Tabela 8 –	Matrículas em Cursos de Graduação Presencial UFPI, considerando Ano, Localização, Sexo e Turno – 2003 a 2008	189
Tabela 9 –	Discentes Matriculados e Concluídos nos Programas <i>Stricto Sensu</i> 2004 a 2008 – UFPI	193
Tabela 10 –	Docentes Efetivos, considerando a Unidade Administrativa e Ano de Ingresso na UFPI – MS	193
Tabela 11 –	Docentes Substitutos, considerando Unidade Administrativa e Ano de Ingresso na UFPI	195
Tabela 12 –	Servidores Técnicos e Administrativos, considerando a Unidade Administrativa e o Ano de Ingresso na UFPI	196
Tabela 13 –	Números de Concluintes nos Cursos de Graduação Presencial da UFPI, 2003 a 2008	197
Tabela 14 –	Graduação a Distância, segundo os Cursos, as Matrículas e os Concluintes – UFPI, 2003 a 2016	198
Tabela 15 –	Cursos de Graduação Presencial na UFPI, 2008 a 2016, ofertados na capital e no interior	211
Tabela 16 –	Matrículas nos Cursos de Graduação, considerando Ano,	213

	Localização, Sexo e Turno – UFPI, 2008 a 2016	
Tabela 17 –	Valores das Taxas de Sucesso, Evasão e Ocupação das Vagas de Graduação Presencial – UFPI, 2009-2014	215
Tabela 18 –	Número de Vagas Oferecidas e Ingressos, por Vestibular e outros Processos Seletivos, nos Cursos de Graduação Presencial da UFPI, 2005 a 2016	216
Tabela 19 –	Docentes Efetivos, considerando a Unidade Administrativa e o Ano de Ingresso na UFPI, 2009 a 2016	217
Tabela 20 –	Docentes Substitutos, considerando a Unidade Administrativa e o Ano de Ingresso na UFPI, 2009 a 2016	218
Tabela 21 –	Servidores Técnicos e Administrativos, considerando a Unidade Administrativa e o Ano de Ingresso na UFPI, 2009 a 2016	219

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADUFPI – Associação dos Docentes da Universidade Federal do Piauí  
ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior.  
ANDIFES – Associação Nacional Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior  
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
BC&H – Bacharelado em Ciências e Humanidades  
BC&T – Bacharelado em Ciência e Tecnologia  
BM – Banco Mundial  
BPEq-EBTT – Banco de Professor Equivalente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico  
BPEq-MS – Banco de Professor Equivalente da Carreira do Magistério Superior  
CAF – Colégio Agrícola de Floriano  
CAFS – Campus Amílcar Ferreira Sobral  
CCA – Centro de Ciências Agrárias  
CCE – Centro de Ciências da Educação  
CCHL – Centro de Ciências Humanas e Letras  
CCN – Centro de Ciências da Natureza  
CCS – Centro de Ciências da Saúde  
CEAD – Centro de Educação a Distância  
CEAD – Centro de Educação Aberta e a Distância  
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe  
CESPI – Centro de Ensino Superior do Piauí  
CESVALE – Centro de Ensino Superior do Vale do Parnaíba  
CEUS – Centros de Artes e Esportes Unificados  
CF – Constituição Federal  
CMPP – Campus Ministro Petrônio Portela  
CMRV – Campus Ministro Reis Veloso  
CODESE – Companhia de Desenvolvimento Econômico e Social do Estado  
COFINS – Contribuição Social para Financiamento da Seguridade  
CONAES – Conselho Nacional da Avaliação da Educação Superior  
CONEDU – Congresso Nacional de Educação  
CONSUN – Conselho Universitário  
CPCE – Campus Professora Cinobelina Elvas

CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa  
CSHNB – Campus Senador Helvidio Nunes de Barros  
CSL – Contribuição Social sobre o Lucro Líquido  
CSN – Companhia Siderúrgica Nacional  
CT – Centro de Tecnologia  
CTT – Colégio Técnico de Teresina  
CTF – Colégio Técnico de Florianópolis  
CUT – Central Única dos Trabalhadores  
CVRD – Companhia Vale do Rio Doce  
DAA – Diretoria de Assuntos Acadêmicos  
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais  
DEFE – Departamento de Fundamentos da educação  
DF – Distrito Federal  
DINTER – Doutorado Interinstitucional  
DIPES – Diretoria de Políticas e Programas de Educação Superior  
EAD – Educação a Distância  
EBTT – Ensino Básico, Técnico e Tecnológico  
EDUFPI – Editora Universitária  
EFOA/CEUFE – Escola de Farmácia e Odontologia de Alfenas e do Centro Universitário Federal  
EMBRAER – Empresa Brasileira de Aeronáutica  
ENC – Exame Nacional de Cursos  
ENEN – Exame Nacional de Estudantes  
ESAM – Escola Superior de Agricultura de Mossoró  
e-Tec Brasil – Escola Técnica Aberta do Brasil  
FADEX – Fundação Cultural e de Fomento à Pesquisa, Ensino, Extensão e Inovação  
FAFEID – Faculdades Federais Integradas de Diamantina  
FAFI – Faculdade de Filosofia  
FFFCMPA – Fundação Faculdade Federal de Ciências Médicas de Porto Alegre  
FHC – Fernando Henrique Cardoso  
FIES – Programa de Financiamento Estudantil  
FNFi – Faculdade Nacional de Filosofia  
FUFCSP – Fundação Universidade Federal Ciências da Saúde de Porto Alegre

FUFPI – Fundação Universidade Federal do Piauí  
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério  
FUNPRESP – Fundo de Previdência Complementar do Servidor Público Federal  
GERES – Grupo Executivo da Reforma do Ensino Superior  
GRAFUFPI – Gráfica Universitária da UFPI  
HO – Horistas  
HU – Hospital Universitário  
HVV – Hospital Veterinário Universitário  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano  
IES – Instituição de Ensino Superior  
IFES – Instituições Federais de Educação Superior  
IFPI – Instituto Federal do Piauí  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
INPC – Índice Nacional de Preços ao Consumidor  
INSS – Instituto Nacional do Seguro Social  
IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional  
IQCD – Índice de Qualificação do Corpo Docente  
IRPJ – Imposto de Renda de Pessoas Jurídicas  
LABOMA – Laboratório Multidisciplinar de Administração  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LDO – Lei de Diretrizes Orçamentárias  
LOA – Lei de Orçamento Anual  
LEDOC – Licenciaturas em Educação do Campo  
MARE – Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado  
MEC – Ministério da Educação  
MERCOSUL – Mercado Comum do Sul  
MNA – Modelo Norte Americano  
MUE – Modelo Unificado Europeu  
MUN – Modelo Universidade Nova  
NDE – Núcleo Docente Estruturante

PAC – Plano de Aceleração do Crescimento

PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

PARFOR – Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PBP – Programa Bolsa Permanência

PCCMF – Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PEC-G – Programa de Estudantes-Convênio de Graduação

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PET – Programa Educação Tutorial

PIB – Produto Interno Bruto

PIS – Contribuição para o Programa de Integração

PPA – Plano Plurianual

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PMTE – Plano de Metas Todos pela Educação

PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil

PNDR – Plano Nacional de Desenvolvimento Regional

PNE – Plano Nacional de Educação

PPC – Projetos Pedagógicos de Curso

PPGEd – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPI – Projeto Pedagógico Institucional

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRAD – Pró-Reitoria de Administração

PRAEC – Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários

PREG – Pró-Reitoria de Ensino de Graduação

PREX – Pró-Reitoria de Extensão

PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional

PROEXT – Programa de Extensão Universitária

PROIES – Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior

PROMISAES – Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PROPESQ – Pró-Reitoria de Pesquisa

PROPLAN – Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento  
PROUNI – Programa Universidade para Todos  
PRPG – Pró-Reitoria de Ensino de Pós-Graduação  
PT – Partido dos Trabalhadores  
QRSTA – Quadro de Referência dos Servidores Técnico Administrativos  
REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais  
RIDE's – Regiões Integradas de Desenvolvimento  
RSC – Reconhecimento de Saberes e Competências  
RT – Retribuição por Titulação  
SELIC – Sistema Especial de Liquidação e de Custódia  
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior  
SISU – Sistema de Seleção Unificada  
SIVAM - Sistema Internacional de Vigilância da Amazônia.  
SUDENE – Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste  
TCU – Tribunal de Contas da União  
TPEPA – Tecnólogo em Programação Econômica e Planejamento Administrativo  
TI – Tempo Integral  
TP – Tempo Parcial  
UAB – Universidade Aberta do Brasil  
UDN – União Democrática Nacional  
UEP – Universidade do Piauí  
UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro  
UESPI – Universidade Estadual do Piauí  
UFABC – Universidade Federal do ABC  
UFDFPar – Universidade Federal do Delta do Parnaíba  
UFERSA – Universidade Federal Rural do Semiárido  
UFF – Universidade Federal Fluminense  
UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul  
UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados  
UFOPA – Universidade Federal do Oeste do Pará  
UFPEL – Universidade Federal de Pelotas  
UFPI – Universidade Federal do Piauí

UFRA – Unidade Descentralizada Tapajós da Universidade Federal Rural da Amazônia

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UFRC – Universidade Federal da Região do Cariri

UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro

UFVJM – Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri

UNB – Universidade de Brasília

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIFAL – Universidade Federal de Alfenas

UNIFESSPA – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana

UNILAB – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>26</b>
<b>CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO ECONÔMICA NEOLIBERAL FRENTE À CRISE DO CAPITAL NO FINAL DO SÉCULO XX E INÍCIO DO XXI.....</b>	<b>51</b>
<b>1.1 As Crises no Capitalismo e as Transformações do Trabalho no Final do Século XX</b>	<b>51</b>
<b>1.2 Neoliberalismo e Reestruturação do Estado no Brasil na última década do século XX .....</b>	<b>57</b>
<b>1.3 O Surgimento da Educação Superior e das Universidades Federais: desenvolvimento, reestruturação e expansão, até o começo do século XXI. ....</b>	<b>66</b>
<b>CAPÍTULO II - AS POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM ARTICULAÇÃO COM O MODELO DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO NO GOVERNO LULA (2003-2007).....</b>	<b>79</b>
<b>2.1 As Políticas Públicas, Econômicas e Educacionais no Governo Lula (2003-2006) ....</b>	<b>80</b>
<b>2.2 Expansão-Interiorização da Educação Superior através das Universidades Federais – 2003-2006.....</b>	<b>89</b>
<b>CAPÍTULO III - A POLÍTICA REUNI NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS, ECONÔMICAS E EDUCACIONAIS NOS GOVERNOS LULA E DILMA (2008-2016).....</b>	<b>110</b>
<b>3.1 Políticas Econômicas e Educacionais: PAC-PNDR-PDE e o neodesenvolvimentismo do segundo governo Lula (2007-2010).....</b>	<b>110</b>
<b>3.2 Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI e Demais Políticas para a Educação Superior no Segundo Governo Lula, 2007-2010 .....</b>	<b>120</b>
<b>3.3 Políticas Econômicas e Educação Superior no Primeiro Governo Dilma Roussef – 2011-2014.....</b>	<b>135</b>
<b>3.4 Políticas Econômicas e Educação Superior no Segundo Governo de Dilma Roussef - 2014-2016.....</b>	<b>145</b>

<b>CAPÍTULO IV - A POLÍTICA DE EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS: UMA ANÁLISE DO PLANO DE EXPANSÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ –UFPI (2006-2008).....</b>	<b>162</b>
<b>4.1 Universidade Federal do Piauí: antecedentes, nascimento e consolidação .....</b>	<b>164</b>
<b>4.2 O Plano de Expansão da Universidade Federal do Piauí (2006-2008): Objetivos e Metas .....</b>	<b>176</b>
<b>4.3 Expansão e Interiorização da Universidade Federal do Piauí e sua Relação com o Desenvolvimento Regional.....</b>	<b>186</b>
<b>CAPÍTULO V - REUNI-UFPI – ASPECTOS QUANTITATIVOS, QUALITATIVOS E ESTRUTURAIS DA REESTRUTURAÇÃO-EXPANSÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI (2009-2016) .....</b>	<b>200</b>
<b>5.1 Contextualização dos <i>Campi</i> Expandidos pela Política REUNI-UFPI.....</b>	<b>202</b>
<b>5.2 Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública e Aumento de Vagas de Ingresso, Especialmente no Período Noturno: aspectos quantitativos da reestruturação-expansão na UFPI .....</b>	<b>207</b>
<b>5.3 Taxa de Sucesso, Evasão e Ocupação .....</b>	<b>215</b>
<b>5.4 Reestruturação Acadêmico-Curricular: subordinar o processo de ensino e aprendizagem às demandas do mercado em tempos de máxima flexibilização curricular e produtividade do trabalho .....</b>	<b>224</b>
<b>5.5 Dimensão Física – Aspectos Estruturais da Reestruturação-Expansão da Universidade Federal do Piauí – UFPI.....</b>	<b>245</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>259</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>271</b>

## INTRODUÇÃO

O presente estudo se insere na Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Nele apresentamos os resultados da pesquisa realizada sobre as políticas de Reestruturação e Expansão da Universidade Federal do Piauí, no contexto de implementação dos Programas de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais. Os Planos de Expansão-Interiorização e Reestruturação-Expansão da UFPI, elaborados e aprovados localmente em obediência aos Programas federais, foram implementados no período de 2005-2007 e 2008-2012, respectivamente, com repercussões nos anos subseqüentes.

O Plano de Expansão-Interiorização está vinculado ao Programa de Expansão das Universidades Federais, lançado em 2005, já o Plano de Reestruturação-Expansão atende ao requisito do Art. 5º do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, que instituiu o Programa REUNI, ambos do Governo Federal. O referido artigo estabelece que “O ingresso no Programa poderá ser solicitado pela universidade federal, a qualquer tempo, mediante proposta instruída com: I – o plano de reestruturação, observando o art. 4º [...]” (BRASIL, 2007).

Esse artigo diz que o plano deve respeitar a “vocação de cada instituição e o princípio da autonomia universitária” e indicar a “estratégia e as etapas para a realização dos objetivos referidos no art. 1º”: *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, 2007). Estes objetivos, por sua vez, respondem ao imperativo constante do caput do decreto, ou seja, a *meta de expansão da oferta de educação superior* constante no Plano Nacional de Educação – PNE 2001-2010, Lei nº 10.172/2001.

Vê-se, assim, a relação entre REUNI e PNE, o que torna necessário verificar o significado dessa relação, mas não apenas, tendo em vista que o documento Proposta de Ação Nova para a UFPI, além do PNE inclui na base legal do REUNI, a Constituição Federal (CF) e a Lei nº 9.394/96 (LDB). Assim, o Plano de Reestruturação e Expansão da Universidade Federal do Piauí – REUNI-UFPI tem uma base legal (CF, LDB, PNE e o Programa REUNI) bastante ampla e heterogênea, pois há diferentes instrumentos legais, instituídos em diferentes momentos históricos sob diferentes orientações político-governamentais. Assim sendo, torna-se necessário compreender não apenas essa base legal mais ampla do REUNI-UFPI, mas

também a dinâmica política que envolveu o intrincado processo político-legal de reformas da educação superior no período que antecedeu a apresentação do trinômio REUNI-PDE-PAC.

### **Contextualizando nosso objeto e objetivos**

Analisando as políticas educacionais da metade do primeiro governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2004), a obra *Contrarreforma na Educação Superior: de FHC a Lula*, de Kátia Lima (2007), esboça um quadro detalhado das medidas educacionais e seus imperativos políticos, econômicos e culturais. Quadro que, segundo a autora, significa “o aprofundamento do padrão dependente de educação superior” (p. 152) no país, dada a crescente desobrigação do Estado, por um lado, mediante a sistemática redução de verbas públicas para o seu financiamento e, por outro, pelo estímulo ao empresariamento do ensino superior.

O primeiro ano do novo governo é marcado pelas políticas do professor Cristóvão Buarque à frente do Ministério da Educação. No transcurso de um ano de gestão do ministro Buarque, o MEC divulgou o documento *Metas para a educação brasileira* contendo diversas ações, inclusive, para a educação superior, defendendo, por exemplo, a cobrança de impostos para ex-alunos de instituições públicas após a conclusão do curso, sob o argumento de que a gratuidade beneficiava os setores médios e que “as ações do ministério deveriam estar focalizadas no alívio da pobreza extrema, por meio do combate ao analfabetismo e a defesa da educação escolar como estratégia de coesão e inclusão social” (LIMA, 2007, p. 155).

Referência importante para discussão da educação superior na gestão do ministro Buarque é o *Seminário Universidade: por que e como reformar?* Esta foi uma realização conjunta do MEC, da Unesco e das Comissões de Educação da Câmara e do Senado, nos dias 6 e 7 de agosto de 2003, em Brasília. O evento manteve a diversificação das instituições e cursos da educação superior e a diversificação de suas fontes de financiamento, conforme recomendado no evento da Unesco realizado em junho. Indicou também a adoção da educação a distância, direcionada aos mais pobres, a formação e treinamento de professores e a implantação de um sistema de cotas étnicas. Ideário transformado em ação política, por meio da Universidade Aberta do Brasil, sistema de cotas, sociais e raciais, PARFOR, entre outras ações.

Em outubro de 2003, o governo instituiu o GT Interministerial, cujo resultado é o documento intitulado *Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades federais* e roteiro para a reforma universitária brasileira. No diagnóstico, a crise das universidades é associada à crise fiscal do Estado e a velocidade do conhecimento e das inovações tecnológicas no mundo globalizado (p. 162).

Frente a tal realidade, o GT apontou algumas ações imediatas: o pagamento dos endividamentos com fornecedores de água, luz, telefone, etc.; realização de concurso para professores e servidores, destacando a possibilidade de bolsas para recém-doutores e professores aposentados; outorgar autonomia para garantir às universidades federais o uso mais racional de recursos, maior eficiência no seu gerenciamento e liberdade para captar e aplicar recursos extraordinários. Em relação à ampliação de vagas, o documento indicava a dedicação docente à sala de aula, maior número de alunos por turma e a utilização da educação superior a distância (LIMA, 2007).

Independentemente da orientação político-ideológica mais geral do governo, percebem-se sinais de continuidade dos eixos centrais da política do governo anterior no debate e na política para a educação superior no primeiro ano do governo Lula. A economia de gastos com a universidade pública contrasta com a ampliação das verbas no setor privado. Sob a pressão dos organismos internacionais, o governo adotou a educação a distância como uma das principais estratégias de acesso à educação superior e pela abertura do setor educacional ao capital privado, via FIES e PROUNI, reforçando a educação superior como mercadoria. Essa perspectiva será mantida no segundo ano desse governo, agora sob a direção do ministro Tarso Genro no comando do MEC.

A equipe do novo ministro contou com Fernando Haddad como secretário-executivo do MEC, ex-assessor especial do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão e coordenador da elaboração do Projeto de Lei sobre Parcerias Público-Privadas (PPP). Em fevereiro de 2004, o ministro Tarso Genro instalou o Grupo de Trabalho Interministerial para analisar e apresentar ações visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das IFES. Em agosto de 2004, o MEC divulgou o documento intitulado *Reafirmando princípios e consolidando diretrizes da reforma da educação superior*<sup>1</sup>.

A fundamentação política do documento compreende: a educação como um bem público e, nesta condição, as instituições privadas podem receber recursos públicos e as instituições públicas podem receber recursos privados; a justiça social concebida como igualdade de oportunidades, o que caberia a cada indivíduo, a partir de suas competências e

---

<sup>1</sup> Consultar documento em: [https://www.google.com.br/search?ei=LlfxXZ-XLp3F5OUPq7-PqAQ&q=Reafirmando+princ%C3%ADpios+e+consolidando+diretrizes+da+reforma+da+educa%C3%A7%C3%A3o+superior.+&oq=Reafirmando+princ%C3%ADpios+e+consolidando+diretrizes+da+reforma+da+educa%C3%A7%C3%A3o+superior.+&gs\\_l=psy-ab.3...2690.8414..14497...0.2..3.297.2175.0j12j1...2..0....1j2..gws-wiz.....0..0i71j33i10j46i322i275j0i67j0i7i30.3-8zejq99EE&ved=0ahUKEwif5rSEva7mAhWdIrkGHavfA0UQ4dUDCA&uact=5](https://www.google.com.br/search?ei=LlfxXZ-XLp3F5OUPq7-PqAQ&q=Reafirmando+princ%C3%ADpios+e+consolidando+diretrizes+da+reforma+da+educa%C3%A7%C3%A3o+superior.+&oq=Reafirmando+princ%C3%ADpios+e+consolidando+diretrizes+da+reforma+da+educa%C3%A7%C3%A3o+superior.+&gs_l=psy-ab.3...2690.8414..14497...0.2..3.297.2175.0j12j1...2..0....1j2..gws-wiz.....0..0i71j33i10j46i322i275j0i67j0i7i30.3-8zejq99EE&ved=0ahUKEwif5rSEva7mAhWdIrkGHavfA0UQ4dUDCA&uact=5).

habilidades, conquistar espaço nos cursos pós-médios ou nas universidades; o Estado como regulador das novas relações entre público e privado.

Encontramos dois estudos recentes que analisam o REUNI como políticas de regulação da educação superior. Medeiros (2012) analisa o REUNI na universidade federal do Pará como *Uma nova Regulação da Política de Expansão da Educação Superior*. Na mesma linha, MOREIRA (2016) analisa o REUNI na UFPEL, com a tese: *Políticas de Expansão e de Regulação do Ensino Superior Brasileiro e a Otimização nas Universidades Federais: o caso da UFPEL*. Em ambos os casos, em sua política macro, o governo Lula aparece identificado com a escola francesa da regulação.

A estratégia proposta pelo Grupo seria a diversificação do sistema e das fontes de financiamento como forma de garantir o acesso à educação superior, mesma estratégia adotada na década de 1990, conforme discutimos em outro capítulo. Essa estratégia, na acepção do Banco Mundial, aponta em duas direções: a separação entre universidades, enquanto produção de conhecimento e as demais instituições de educação superior, encarregadas pela atualização de conhecimentos. A outra linha diz respeito à flexibilização dos currículos de graduação a partir da constituição de um ciclo inicial de dois anos, uma formação básica em nível superior com certificação própria, cujo objetivo seria fortalecer as capacidades de compreensão e de expressão oral e escrita, assim como de conceitos de ciências em geral.

Na parte relativa à diversificação das fontes de financiamento da educação superior, o documento apresentava a gratuidade somente para o ensino de graduação das IFES, abrindo a possibilidade de cobrança de taxas e mensalidades para as demais IES públicas e de cobrança de taxas para as demais atividades de ensino, bem como para as atividades de pesquisa e de extensão. O tripé da reforma universitária seria a autonomia, o financiamento e a avaliação. Autonomia entendida como liberdade acadêmica, condições jurídicas, administrativas, financeiras e de gestão.

Em relação ao financiamento, propunha o estabelecimento de lei sobre autonomia das universidades federais, lei que instituiria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Superior, a regulamentação das fundações de direito privado, a manutenção da desoneração tributária e do FIES, a constituição de um fundo setorial de incentivo à pesquisa para as instituições privadas, e ainda que cada IFE elaborasse um plano de desenvolvimento e gestão. Por outro lado, mantinha-se a desoneração fiscal para as IES privadas e a captação de recursos privados para financiar as atividades das instituições públicas, eixos norteadores da reformulação do governo antecessor.

A partir dessas orientações, são implementadas, ao longo de 2004 e 2005, diversas medidas legais no sentido de articular a educação superior com as políticas de natureza econômica do novo governo, a exemplo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, Lei Nº 10.861/2004, com o objetivo de conduzir a política de avaliação do MEC, articulando avaliação das instituições, dos cursos de graduação e do desempenho dos estudantes, envolvendo avaliação interna e externa.

Ainda em 2004, o governo regulamenta as parcerias entre as universidades federais e as fundações de apoio, viabilizando a captação de recursos privados para financiar atividades de ensino, pesquisa e extensão, cria o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e institui o sistema especial de reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas. Essa era uma importante demanda dos movimentos sociais, assumida pelo governo como uma ação focada da política educacional para o alívio da pobreza, esvaziada do princípio histórico da universalização do acesso. Além disso, por meio da Lei Nº 10.973, dispôs sobre a política de Inovação Tecnológica, viabilizando parcerias entre as universidades, centros de pesquisa e empresas e, assim, estimulando a participação das universidades e centros de pesquisa no processo de inovação tecnológica nas empresas. Por ela, fica autorizada a incubação de empresas nas instituições de ensino superior públicas e a utilização das IES públicas (infraestrutura, equipamentos e recursos humanos) pelo setor privado.

Em 2005, o governo lança o Programa Expansão das Universidades Federais, aqui denominado de Expansão-Interiorização, resultando na criação de 10 novas universidades e dezenas de novos *Campi* no interior do Brasil entre 2005 e 2007. Este é o ano do Plano de Aceleração do Crescimento - PAC, do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais do Piauí – REUNI, analisados ao longo do presente texto. Esse resgate do debate e das principais ações políticas voltadas para a educação superior no primeiro mandato do presidente Lula é necessário e fundamental para a compreensão da continuidade dessa segunda agenda de reformas educacionais.

O documento das diretrizes gerais do REUNI apresenta, em seu diagnóstico do sistema de educação superior, a prevalência de uma concepção fragmentada do conhecimento, herdada das “reformas parciais e limitadas das décadas de 1960 e 1970”. Dentro dessa concepção, os “modelos de formação acadêmica e profissional estão superados o que requer “profundas transformações” (p. 6).

De acordo com o documento, os cursos de graduação são orientados quase que exclusivamente para a formação profissional e os que não são, os bacharelados, por exemplo, têm currículos muito fechados a outros conhecimentos. A ausência de políticas afirmativas no interior das universidades demonstra a falta de vontade política das IFES, bem como a falta de recursos financeiros, capazes de assegurar a permanência desse público no interior das universidades. Diz o documento que a promoção da “igualdade de oportunidades”, mediante as políticas de inclusão e de assistência estudantil, são “partes integrantes de um projeto de nação” (Idem).

Ainda segundo o documento, dois princípios básicos devem orientar os currículos contemporâneos: flexibilidade e interdisciplinaridade. As práticas pedagógicas são tradicionais com predominância de aulas expositivas e uso incipiente de recursos tecnológicos. As turmas, em geral, são reduzidas a pequenos grupos, com uma baixa relação professor/aluno. Os espaços físicos universitários apresentam grande ociosidade, destacadamente no turno noturno e os índices de evasão de estudantes nos cursos de graduação, em alguns casos, são alarmantes.

A partir de tal diagnóstico, o documento afirma que “os desafios do novo século exigem uma urgente, profunda e ampla reestruturação da educação superior que signifique um pacto entre governo, instituições de ensino e sociedade, considerando que o país vive um momento privilegiado para promover tais transformações, visando a expansão da oferta de vagas no ensino superior, sustentado, com qualidade acadêmica, cobertura territorial, inclusão social e formação adequada aos novos paradigmas sociais e econômico vigentes.

Na sequência, o documento diz que 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. Essa proposta, de acordo com o documento, está alinhada aos anseios da direção das IFES: “consolidar e aperfeiçoar a educação superior federal, com destaque para a revisão de currículos e projetos acadêmicos visando flexibilizar e melhorar a qualidade da educação superior (p. 9). São perspectivas presentes nas dimensões do REUNI-UFPI, as quais serão analisadas nos capítulos que compõem este texto.

Conforme estabelecido em seus objetivos, o presente estudo tem como finalidade identificar nas particularidades da expansão e da reestruturação na UFPI a racionalidade norteadora dessa política, especialmente na reestruturação, e sua relação com o amplo

processo de reestruturação envolvendo a economia, o trabalho, o Estado e a educação, em especial a educação superior, entre o final do século XX e o início do século XXI.

Metodologicamente, analisar o Reuni pela ideia que se tem dele ou se professa sobre ele pode ser um ponto de partida, mas não o de chegada, pelo menos para quem desejar ir além do que é dado pelos nossos sentidos. Ao contrário, nosso modo de proceder não fica circunscrito no âmbito das representações, por mais justas que possam ser. Tomá-lo como ponto de partida e de chegada significa que as coisas são explicadas pelas ideias que se têm do objeto, formadas a partir de seus aspectos externos, que só revelam o estado de aparência do mesmo, nada dizendo acerca do seu interior, isto é, da sua essência. Vamos dar um exemplo concreto, a partir do próprio REUNI, para ilustrar o que estamos dizendo.

O REUNI é a sigla do “Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais”, objeto do Decreto nº 6096, de 24 de abril de 2007. Trata-se, portanto, de um programa federal destinado a apoiar as universidades federais em eventuais (a lei é facultativa?) planos de “Reestruturação e Expansão”. As universidades que desejassem aderir a esse programa deveriam elaborar planos visando sua reestruturação e sua expansão. Assim, o programa visava duas ações fundamentais e simultâneas: “Reestruturação e Expansão”. Note-se que a ação primeira é a “Reestruturação” e não a “Expansão”, por isso também a sigla RE (Reestruturação) UNI (Universidades) nada diz sobre “Expansão”. Esta lógica não é aleatória, ao contrário, expressa a finalidade última do programa: a reestruturação da educação superior ofertada pelas universidades federais. Significa que a expansão pode acontecer, mas tão-somente mediante a universidade reestruturada, em suas diferentes dimensões. Isto é, a “expansão” é condicionada pela “reestruturação”, significa dizer que a finalidade última do Reuni é a reestruturação das universidades federais e não a expansão das mesmas. Isto é o que justifica no Acordo de Metas os recursos para a expansão condicionados ao cumprimento das metas centrais da reestruturação.

Entretanto, essa não é a ideia primeira que se tem sobre o REUNI. Qual é a ideia primeira e mais fundamental que se tem do REUNI? A Expansão do acesso ao ensino superior, isto é, inclusão a esse nível de ensino por meio da democratização do acesso. O que aparece primeiro quando se fala de REUNI é a “Expansão” e não a “Reestruturação”. De outra forma, a representação fundamental sobre o REUNI fala da “Expansão” das universidades federais e não da “Reestruturação” das universidades federais. Esta é consumo interno, aquela é consumo externo. Esta diz respeito ao seu interior, à sua essência, aquela diz respeito ao seu exterior, à sua aparência. Por esta razão é que a representação é nosso ponto de partida, mas o ponto de chegada é a essência do REUNI, a reestruturação das universidades

federais, em particular a Universidade Federal do Piauí. Esse é o sentido da frase de Marx em uma carta enviada a seu pai em 1837: “a partir do idealismo [...] fui levado a procurar a ideia na própria realidade” (GORENDER, p. 22).

Se a finalidade última do REUNI é a reestruturação das universidades federais, sendo a expansão uma ação secundária e subordinada a ela, devemos, portanto, conhecer em primeiro lugar o conteúdo dessa ação, respondendo a seguinte questão: em que consiste a racionalidade da reestruturação da Universidade Federal do Piauí? Como os conceitos são apenas representações, devemos buscar apreender a racionalidade da reestruturação da UFPI, por meio do REUNI, não em seu contexto particular, mas em sua articulação com a totalidade social da qual é parte, em todas as suas determinações econômicas, políticas e culturais, dado o caráter mundial da economia capitalista na contemporaneidade, conforme afirmado em seções posteriores. Afinal, como demonstrado por Mészáros, “os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados” (MÉSZÁROS, 2008).

Neste sentido, retomamos aqui uma das categorias fundamentais da economia política, a totalidade, visando estabelecer as conexões estruturais entre a particularidade do REUNI na UFPI e o processo mais amplo de reestruturação da economia política, isto é, encontrar na totalidade o eixo ordenador da reestruturação na particularidade, conforme indicado nos objetivos deste trabalho.

Vamos lembrar mais uma regra fundamental aplicada por Marx na análise rigorosamente científica e crítica da economia política. Esta regra diz respeito ao método de investigação de Marx empregado na referida análise e foi exposta por um de seus críticos contundentes e reproduzida por Marx no prefácio da segunda edição, janeiro de 1873. Em primeiro lugar, o autor classifica o método de *analítico* e em seguida afirma que “Para Marx só uma coisa importa: descobrir a lei dos fenômenos que ele pesquisa [...] O mais importante de tudo, para ele, é a lei de sua transformação, de seu desenvolvimento, isto é, a transição de uma forma para outra, de uma ordem de relações para outra [...]”. Buscamos, precisamente, isto na análise do Reuni: a lei expressa por essa política, que busca reestruturar as universidades federais, fazer a transição de uma forma para outra, conforme previsto nas dimensões do REUNI-UFPI.

José Paulo Netto, em *Introdução ao Estudo do Método de Marx* (2011, p. 9), inicia o texto destacando que “*A questão do método* é um dos problemas centrais (e mais polêmicos) da teoria social” e cita, a título de exemplo, os esforços de Émile Durkheim e Max Weber dedicados à elaboração do método para a sociologia. No mesmo sentido, João Quartim de

Moraes, na *Apresentação* do método da economia política (2010), além de destacar a posição “singular” do “método da economia política” afirma tratar-se da “mais densa e sistemática discussão sobre o método na obra de Marx” (p. 103).

Embora ciente de que um dado objeto pode ser investigado por diferentes metodologias, a depender do pesquisador e da epistemologia adotada, é de suma importância conhecer as distintas concepções aplicadas em diferentes situações, pois isto não apenas ajuda o próximo pesquisador a definir e singularizar, a partir dos parâmetros já existentes, o seu próprio caminho, como lhe dará mais segurança em tal definição, tendo em vista que tais situações são sempre embates entre diferentes visões de mundo que levam a distintas maneiras de proceder no ato de produzir conhecimento.

Não estamos advogando a defesa do ecletismo metodológico. Ao contrário, consideramos o materialismo histórico e dialético suficientemente testado, portanto, em condições teórico-metodológicas de fornecer todo o instrumental capaz de iluminar cientificamente qualquer objeto, em todas as suas dimensões, sem que isto signifique uma posição finalista e dogmática, mas algo que está em elaboração perenemente, *pari passu* com a dinâmica do desenvolvimento das condições materiais e espirituais da existência humana e comprometido com a transformação revolucionária de superação da sociedade de classes, desde seu início.

Com esta compreensão, mas ciente de que “todo começo é difícil em qualquer ciência”<sup>2</sup>, é que nos embrenhamos em busca do conhecimento em bases científicas acerca do processo de reestruturação e expansão das universidades federais brasileiras, em particular da Universidade Federal do Piauí, por meio dos Programas de expansão e reestruturação das Universidades Federais. Esta foi uma das primeiras tarefas que se impôs ao nosso estudo, a saber, a definição do objeto. Qual é o objeto? Ao lado dessa definição tem-se o processo de delimitação do método, que em nosso projeto de pesquisa deixamos indicado que é o materialismo histórico e dialético enquanto concepção e método.

A partir dessa conclusão chegamos ao entendimento de que, definido o nosso objeto, os programas de expansão e reestruturação na UFPI, deveríamos nos perguntar o que essencialmente nos interessa saber sobre eles. Nossa conclusão não poderia ser outra, senão, as transformações introduzidas por esses programas na Universidade Federal do Piauí. Uma vez chegado a questão central, aquela que nos conduziria no processo de investigação, retornamos ao nosso projeto de pesquisa para verificar se os objetivos lá apontados estavam

---

<sup>2</sup> Refere-se a uma expressão de Marx citada por José Paulo Netto, em *Introdução ao Estudo do Método de Marx* (Epígrafe). Expressão Popular, SP, 2011

adequados aos pressupostos do método delineado por Marx em sua Crítica da Economia Política.

Dessa forma, considerando o entendimento acima exposto, no que se refere à pesquisa sobre os programas de expansão e reestruturação na UFPI, chegamos ao objetivo geral do presente estudo, analisar os Planos de Expansão e Reestruturação da Universidade Federal do Piauí no período de 2003 a 2016, no contexto dos Programas de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais e demais políticas para a educação superior brasileira em articulação com as políticas econômicas implementadas no período supracitado.

Dentro desse entendimento, sintetizamos nossos objetivos específicos num total de quatro, os quais acreditamos suficientes no cumprimento da tarefa sintetizada no objetivo geral. São eles: 1) Perceber a correlação entre a reestruturação da educação superior no Brasil e os processos mais amplos de reestruturação na economia e no Estado, entre o final do século XX e início do século XXI; 2) Evidenciar a articulação entre as políticas para a educação superior com o modelo de desenvolvimento que orientava as políticas públicas entre 2003 e 2016; 3) Confrontar os resultados obtidos com a implementação do plano de expansão-interiorização da Universidade Federal do Piauí com seus objetivos locais na perspectiva do Programa do governo federal de Expansão das Universidades Federais e 4) Analisar os aspectos quantitativos, qualitativos e estruturais resultantes da política de reestruturação-expansão da Universidade Federal do Piauí por meio do REUNI-UFPI.

A tese a ser confirmada ou não fora formulada nos seguintes termos: as políticas de reestruturação e expansão da UFPI expressam dois processos desiguais e combinados: reestruturação no sentido de ajustar a Universidade Federal do Piauí aos interesses da reestruturação da economia e do Estado, em continuidade ao processo iniciado na década de 1990 e expansão no sentido de ampliar o atendimento da demanda contida, numa política focada, controlada e no encontro dos interesses do mercado e do trabalho, ambos no sentido de prover as condições objetivas para realização de mais-valor no contexto presente de crise estrutural e reprodução do capital.

Destarte, os objetivos acima, a questão, bem como a tese formulada, não foram formulados aleatoriamente, mas como resultado de um processo de reflexões e aproximações sucessivas, que teve como ponto de partida um dado concreto, as políticas de expansão e reestruturação na UFPI e, por meio de abstrações e mediações diversas acerca do objeto, do método e do contexto, chegou-se de novo ao ponto de partida que, não obstante, permanece uma representação. Portanto, entre o objeto concreto, particular, e a totalidade abstrata, existe um percurso longo, não linear, que vai se mostrando ao investigador, como a água do subsolo

se mostra progressivamente ao cavador de poço, graças ao uso da abstração sob a realidade concreta.

Resgatemos aqui a lei fundamental da dialética, a contradição. Na parte em que Engels aborda sobre a filosofia, no *anti-Duhring*, Seção I, encontramos a contradição ao lado de outras leis da dialética, à luz das quais as políticas de expansão e reestruturação na UFPI puderam ser examinadas. Pouco nos deteremos aqui nas posições, verdadeiras ou falsas, do sr. Duhring acerca de tais leis, pois as linhas gerais de sua concepção são suficientes para o propósito deste texto. Tomaremos do texto o conceito de Engels e Marx dessas leis e, na medida do possível, fundamentamos a importância de cada uma delas ao estudo de nosso objeto. Nos referimos, além da contradição, às leis da passagem da quantidade à qualidade e da negação da negação. Cabe antes, no entanto, um esclarecimento de caráter geral quanto ao método.

Ao comentar o método adotado por Duhring, Engels (p. 126) afirma tratar-se do método apriorístico, também conhecido como dedutivo, porque parte de uma premissa geral, de uma dada realidade à priori e daí deduz o que se imagina ser suas particularidades. Dessa forma, identifica as propriedades de um objeto não a partir do próprio objeto, mas de derivações argumentativas do conceito do objeto. Isto é, não é o conceito que é orientado pelo objeto, mas o inverso, o objeto é orientado pelo conceito. Equivale dizer, o objeto é definido pelo seu conceito.

Ao estudar o REUNI, por exemplo, adotamos cuidados para evitar tal procedimento, isto é, buscamos a explicação do REUNI na UFPI no próprio REUNI implementado na UFPI, compreendendo que é a UFPI, pós implantação do REUNI, que tem a explicação de si mesma e da política do REUNI por ela adotada. Consideramos, ainda, o REUNI na UFPI como parte de uma política que envolve o conjunto das universidades federais (Programa REUNI do governo federal) que, por sua vez, é parte do Plano de Desenvolvimento da Educação, em articulação com a política de desenvolvimento econômico consubstanciada nos planos econômicos do mesmo período. Fazemos esse recorte do REUNI por tê-lo sido a principal política de reestruturação da educação superior no segundo governo de Lula, já que a expansão foi tratada prioritariamente em seu primeiro governo.

A dialética se diferencia da metafísica frente ao exame tanto das coisas consideradas do mundo social quanto das que pertencem ao mundo da natureza. Em qualquer dos casos, as coisas devem ser examinadas em seu movimento, em sua mudança, em seu *devenir e fenecer*. Neste caso, Segundo Engels, “envolvemo-nos imediatamente em contradições” (p. 151). Portanto, o modo de conceber a realidade pela via da dialética, deve considerar a contradição

como uma de suas leis fundamentais. A contradição está entre o ser e o não ser, entre a vida e a morte, em praticamente tudo, na vida, no pensamento, na sociedade, no capital e na matemática, apenas os exemplos citados por Engels.

Para demonstrar a conversão da quantidade em qualidade e vice-versa, Engels recorre a um exemplo citado por Marx em *O capital* (p. 313) da análise sobre o capital constante e variável e sobre o mais-valor. Marx dizia: “nem toda quantia de dinheiro ou valor pode ser convertida em capital, pois, para isso, pressupõe-se, antes, um determinado mínimo de dinheiro ou de valor de troca nas mãos do possuidor individual de dinheiro ou mercadorias”. Mais adiante, cita novamente Marx: “Aqui, como na ciência da natureza, comprova-se a exatidão da lei descoberta por Hegel em sua lógica, de que alterações meramente quantitativas, tendo atingido um determinado ponto, convertem-se em diferenças qualitativas” (Engels, p. 156).

Em outro trecho, Engels cita o exemplo da mudança dos estados de agregação da água que, sob condições normais de pressão atmosférica, a 0°C passa do estado líquido para o sólido e a 100°C do estado líquido para o gasoso e que, portanto, nesses dois pontos de mutação, a mudança meramente quantitativa da temperatura acarreta um estado qualitativamente modificado da água (Idem). Vários outros exemplos são citados por Engels, dele próprio e do Marx, para demonstrar como uma dada realidade, seja natural, seja social, pode converter-se em outra, graças à contradição presente no interior de tal ou qual realidade.

A lei da negação da negação, exemplificada exaustivamente por Engels e Marx também demonstra o movimento dialético do mundo natural e social e como pelo impulso da contradição inerente a cada ser, a cada objeto da realidade, material e imaterial, o velho se transforma no novo, que não é completamente novo, mas também não é mais o velho, que contém características do velho, mas também adquire características absolutamente novas, que o torna qualitativamente diferente, revelando, assim, o movimento do *devir e fenecer* inerente a cada ser ou objeto, material ou imaterial.

Na sequência, Engels repete a conclusão de Marx, afirmando que a “propriedade privada capitalista é a primeira negação da propriedade individual, fundada no trabalho próprio”. Segue que, o modo de produção capitalista, pelas necessidades intrínsecas à sua reprodução, uma vez não cumpridas não sobrevive, produz sua própria negação e, nisto consiste a negação da negação (p. 164). Engels cita vários exemplos de negação da negação, no reino vegetal e animal, na matemática, na história e na filosofia. Por último, cita Rousseau na mesma linha de raciocínio de Marx que define dialética como “processos que, por sua natureza, são antagônicos, que contém dentro de si uma contradição, a reversão de um

extremo em seu oposto e, por fim, como cerne do todo, a negação da negação. Por último, Engels define a negação da negação como uma lei sumamente universal e, por isso mesmo, de alcance extremamente amplo e de suma importância referente à evolução da natureza, da história e do pensamento.

Pela análise das transformações quantitativas, qualitativas e estruturais na UFPI nos foi possível perceber como a reestruturação-expansão resultou numa universidade quantitativamente nova e como essa nova quantidade implicou em uma universidade também qualitativamente nova, revelando assim a lei da passagem das transformações quantitativas em qualitativas e vice-versa. Ora, como é possível “ampliar o acesso e a permanência” nos cursos de graduação, mantendo a mesma estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades”? Essa contradição é aparentemente insolúvel, mas a resposta está expressa no Artigo 1º do Decreto do REUNI, com “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” (§ 1º).

Com essas duas metas quantitativas do REUNI, elevação da taxa média de conclusão de curso e do número de alunos por professor em sala de aula mantendo-se a mesma “estrutura física e de recursos humanos existentes”, não há como não alterar qualitativamente a universidade, bem como a qualidade da educação ofertada por ela.

### **Sobre a metodologia**

Considerando que optamos por fazer uma pesquisa documental com revisão bibliográfica, precisamos definir em que consiste uma pesquisa deste tipo, com o entendimento de que este tipo de investigação sem exageros, dentre os diversos tipos de metodologias adotados nas pesquisas no âmbito das ciências em geral e das ciências sociais e educacionais em particular, fornece um leque de possibilidades para o desvelamento das contradições enredadas na essência das políticas de expansão-interiorização e reestruturação-expansão na universidade federal do Piauí.

É crescente o número de trabalhos no Brasil, apesar de recente, em que encontramos o emprego da pesquisa documental como metodologia de coleta e análise de dados em uma realidade particular. Em trabalho publicado em 2009, Silva e Damaceno afirmam que a pesquisa documental, enquanto método de análise da realidade social pode ser utilizada em diferentes concepções filosóficas, seja de caráter positivista seja de caráter compreensivo ou de natureza crítica, como é o caso do enfoque aqui adotado.

Adotar a pesquisa ou análise documental, como aparece denominada em Beltrão e Nogueira (2011), significa adotar uma metodologia ainda “pouco explorada, não só na área da educação como em outras áreas das ciências sociais” (LUDKE e ANDRÉ, 1986 apud SÁ SILVA, ALMEIDA e GUINDANI, 2009, p. 03). Ser “pouco explorada”, no entanto, não significa falta de potencial na investigação científica e confiabilidade em seus resultados, ressaltam os autores.

A pesquisa ou análise documental, com frequência também denominada de “método documental”, “técnica documental”, “investigação” e “levantamento”, aparece em alguns autores como “procedimento”, em outros como “estratégia” ou “técnica” para coleta de dados. Para outros adquire o status mais amplo de “delineamento” ou “metodologia” de pesquisa (BELTRÃO e NOGUEIRA, 2011, p. 02).

Necessário estabelecermos, dada as semelhanças, a distinção fundamental entre a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica. De acordo com Oliveira (2007) citada por Sá Silva, et al (2009, p. 06), a pesquisa bibliográfica é uma “modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico tais como livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos”. A diferença fundamental consiste, pois, no fato de ser um tipo de “estudo direto em fontes científicas, sem precisar recorrer diretamente aos fatos da realidade empírica” (Idem).

Por outro lado, a pesquisa documental caracteriza-se pela busca de informações em documentos sem nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação (Idem). Para a autora, o elemento diferenciador está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica encaminha o pesquisador para as fontes secundárias<sup>3</sup>, na pesquisa documental o pesquisador se volta para as fontes primárias<sup>4</sup>, ou seja, o material que ainda não recebeu tratamento analítico. Em nossa opinião, esta é uma vantagem importante, apreender o REUNI em fontes primárias, sem o risco da impregnação ideológica decorrente do tratamento dado por terceiros, sem, contudo, abrir mão dos cuidados que deve ter o pesquisador, tendo em vista que os documentos não passaram ainda por nenhum tratamento científico.

De acordo com Gil, 2002 (apud PIANA, 2009), a pesquisa documental apresenta outras vantagens: fonte rica e estável de dados, não implica altos custos, não exige contato

---

<sup>3</sup> Por fontes secundárias compreende-se a pesquisa de dados de segunda mão (OLIVEIRA, 2007), ou seja, informações que foram trabalhadas por outros estudiosos e, por isso, já são de domínio científico, o chamado estado da arte do conhecimento (SÁ-SILVA, ALMEIDA, GUINDANI, 2009, p. 6).

<sup>4</sup> As fontes primárias são dados originais, a partir dos quais se tem uma relação direta com os fatos a serem analisados, ou seja, é o pesquisador (a) que analisa (Idem).

com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes. O autor também considera que este tipo de pesquisa se assemelha à pesquisa bibliográfica, com o diferencial de que o documento constitui material que ainda não recebeu tratamento analítico, ou que ainda pode ser reelaborado de acordo com os objetivos da pesquisa.

Beltrão e Nogueira (2011) destacam que, no que pese as diferenças conceituais, a pesquisa documental cresce em potencial e relevância, considerando o rápido crescimento na produção de dados, a diversificação das fontes de registro, a dinamicidade da circulação de dados e as possibilidades de acesso aos diferentes tipos de documentos. Destacam ainda que não apenas textos, mas também fotos, vídeos, banco de dados e vários outros tipos de documentos de origem pública ou privada estão cada vez mais disponíveis e amplamente acessíveis aos pesquisadores, apresentando-se quase sempre como matéria-prima a ser lapidada sob múltiplos enfoques e possibilidades.

Já destacamos antes que a opção por esta ou aquela metodologia tem implicações de natureza subjetiva de quem busca conhecer tal ou qual realidade. Afirmamos também que o método expressa uma concepção de mundo, de realidade e de vida, e se coloca como mediador no processo de apreender, revelar e expor o objeto, não mais em seu estado de aparência, mas enquanto objeto pensado em suas múltiplas conexões e determinações. Com boa dose de razão, Beltrão e Nogueira (2011) afirmam que o desenho metodológico se torna ainda mais importante quando se trata de uma abordagem qualitativa, dado elevado grau de subjetividade envolvido nos procedimentos, na seleção e organização dos dados. Por consequência, exige-se proceder com maior clareza possível no relato dos procedimentos adotados a fim de assegurar maior transparência possível.

A pesquisa documental, embora ainda em processo de discussão e busca de elaboração mais rigorosa no campo científico, apresenta aspectos e características bastante aceitos no campo da pesquisa, o que demonstra crescente reconhecimento acerca do potencial do uso e de análise dos mais diversos tipos de documentos em diferentes campos disciplinares. De acordo com Pádua, 1997 (apud PIANA, 2009, p. 122), a pesquisa documental é “aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos”.

Este tipo de pesquisa tem sido amplamente utilizado nas ciências sociais e na investigação histórica. Com entendimento semelhante, Sá-Silva, et al (2009, p. 2) afirmam que a utilização de documentos em pesquisa deve ser apreciada e valorizada. De acordo com esses autores, a riqueza de informações que os documentos são capazes de fornecer “justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais”. Além disso, “possibilita ampliar

o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural”.

Beltrão e Nogueira (2011) ressaltam que a pesquisa documental já tem um uso mais amplamente consolidado no campo da história e, em menor medida, em outras áreas do conhecimento quando focadas em uma perspectiva histórica da realidade. De acordo com as autoras, a partir de Michel Foucault, apontado como referência obrigatória, por revelar a intimidade da pesquisa documental com a história, muda-se não só o uso do documento, mas também a maneira como ele é percebido pelos historiadores. Os autores grifam como principal mudança a passagem do seu “uso como mera matéria bruta destinada ao resgate de uma memória idealizada para algo com o qual dialogamos, reconstruímos o conhecimento e reinterpretamos o mundo” (p. 04).

Aspecto também convergente entre os pesquisadores diz respeito a uma visão ampliada de documento, que vai muito além dos registros escritos. Além do próprio Foucault, outros autores ressaltam que a noção de documento não pode ficar restrita ao que está escrito. A arquitetura e as diferentes linguagens ou formas de expressão das artes plásticas em geral são apontadas como ricas fontes documentais. Mais do que o “escrito”, para o estudioso, todo e qualquer tipo de testemunho registrado constitui documentação que pode ser aproveitada.

A lista de possibilidades documentais é ampla, incluindo Anais de Congressos, História Oral e Fotografias. Nessa perspectiva ampliada do significado de documento, Bravo, 1991 (apud SILVA, et al, 2009, p. 4556) diz que “são documentos todas as realizações produzidas pelo homem que se mostram como indícios de sua ação e que podem revelar suas ideias, opiniões e formas de atuar e viver”. O autor aponta diversos tipos de documentos: “os escritos, os numéricos ou estatísticos, os de reprodução de som e imagem e os documentos-objeto”.

A concepção de documento como garantia de objetividade dos historiadores positivistas exclui a noção de intencionalidade contida na ação estudada e na ação do pesquisador. Como resultado desse pensamento, só se considerava relevante para o campo da História aquilo que estava documentado, dando privilégio para os termos e ações da política governamental: ações do governo, atuações de personalidades, questões ligadas à política internacional e outros assuntos. (VIEIRA, et al, 1995 apud BELTRÃO, NOGUEIRA, 2011, p. 2).

Conforme destacam esses autores, importante contribuição para ampliação do conceito de documento foi dada pela Escola dos Annales. Para esta escola, a noção de documento engloba “tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é

considerado documento ou fonte”. Além de textos escritos, inclui os de natureza “iconográfica e cinematográfica, ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos” (Idem), não escapando nem mesmo os relatórios de entrevistas ou as anotações de uma observação.

Não obstante essa concepção ampliada de documento, no sentido dos objetivos desta pesquisa sobre o REUNI na Universidade Federal do Piauí consideramos atenção prioritária aos documentos escritos, os numéricos ou estatísticos, incluindo eventuais entrevistas que possam resultar em documentos escritos, mas também outros testemunhos e objetos do cotidiano do REUNI na UFPI que possam contribuir para elucidar e responder aos objetivos da pesquisa.

Beltrão e Nogueira (2011, p. 5) afirmam ainda que há também certa convergência quanto ao entendimento de que a pesquisa documental baseada em fontes variadas garante maiores possibilidades para um “sólido teste de hipóteses de trabalho, para o aprofundamento do conhecimento sobre o objeto e para consolidar conclusões”. Constatase uma variedade de interesses no uso da pesquisa documental. Há casos em que a pesquisa documental discute centralmente no campo da história. Há situações em que a pesquisa documental é focada nas ciências sociais em geral. Às vezes o estudo concentra-se no campo das organizações. Há ainda o caso da administração em geral e da administração pública em particular.

O ponto de vista inicial é de que o REUNI de uma maneira geral e, em particular na UFPI, está inserido nesse contexto. Beltrão e Nogueira (2011) apontam outros aspectos da pesquisa documental que não são convergentes nem divergentes, mas que é necessário mencionar para que se possa melhor compreender o tema. Lembram, por exemplo, o alerta de MAY (2004), segundo o qual, frente a alguns problemas que em termos práticos limitam a pesquisa documental, é bastante frequente o uso da pesquisa documental conjugada com outros tipos de pesquisa. Com esse entendimento conjugamos a pesquisa documental com a pesquisa bibliográfica no sentido de ampliar nosso alcance na coleta e na análise dos dados da pesquisa.

Na mesma linha, embora por razões diversas, Gil, Licht e Oliva (2005), também citados por Beltrão e Nogueira (2011, p. 6), frente aos riscos do uso da documentação como fonte única de dados, sugerem o uso de “triangulação com outras formas de coleta de dados” como forma de garantir maior confiabilidade ao estudo. Ainda nesse sentido, os autores citam Cunha, Yokomizo e Bonacim, (Idem) que chamam atenção para certos tipos de “miopias” que a análise documental pode engendrar: a miopia do contexto social, do conhecimento prévio, do conteúdo pré-estabelecido, da retórica e da fonte única de dados. Sugerem estratégias de

pesquisa no sentido de complementar a análise de documentos de forma a superarmos as limitações da pesquisa documental.

A relação do pesquisador com os documentos no processo de investigação pode ser dividida em dois momentos distintos: a coleta de documentos e a análise do conteúdo. Abordaremos, a seguir, os procedimentos e cuidados a serem adotados pelo pesquisador em cada uma dessas fases.

A coleta de documentos consiste numa importante fase da pesquisa documental, o que exige do pesquisador alguns cuidados e procedimentos técnicos na relação com o local onde se pretende realizar a coleta das fontes de sua investigação. Estabelecer formalmente o contato com o intuito de esclarecer os objetivos da pesquisa e a importância desta constitui-se uma das ações necessárias, principalmente, para que o acesso aos acervos e fontes seja autorizado. Alguns autores advertem que a localização dos documentos pode ser muito diversificada, já que os espaços da pesquisa são orientados pela natureza do próprio estudo.

O pesquisador deve conhecer, por exemplo, que tipos de registros e informações podem estar sob custódia das instituições visitadas. Deve também fazer distinção quanto à seleção das fontes mais adequadas. Deve finalmente administrar o tempo de forma equilibrada e, para tanto, é necessário que seja adotada uma forma criteriosa no recolhimento dos documentos, considerando a relevância do material. Outros autores consideram a fase de seleção do material de pré-análise.

Neste sentido, a coleta e pré-análise são duas tarefas que se completam e que se condicionam mutuamente. Em decorrência, a pré-análise passa a orientar novas coletas de dados, considerando que o processo é realizado de forma mais prudente e cautelosa com a intenção de alcançar melhores resultados na análise crítica do material recolhido. Esta, por sua vez, tem como objetivo central verificar a veracidade e credibilidade dos documentos adquiridos e a adequação destes às finalidades da pesquisa (CALADO; FERREIRA, 2004 apud SILVA, et al, 2009).

Ainda segundo esses autores, essa avaliação constitui a primeira etapa de toda a análise documental, aplicada em cinco dimensões: o contexto histórico no qual foi produzido o documento, o universo sócio-político do autor e daqueles a quem foi destinado; a autenticidade e confiabilidade do documento; a natureza do texto; os conceitos chaves e a lógica interna do texto. Ressalte-se, no entanto, que esta fase não dá conta de interpretar de forma mais elaborada o teor que se encontra implícito nos documentos, ficando para a próxima fase a tarefa de interpretar o conteúdo do material recolhido.

O ato de interpretar o conteúdo das mensagens veiculadas entre os indivíduos e os diferentes grupos sociais acompanha historicamente a humanidade. No entanto, segundo Bravo 1991 (apud SILVA, et al, 2009), a análise com critérios científicos é historicamente recente, adotada em exames de informações dos meios de comunicação nazistas e no estudo da propaganda bélica no decorrer da segunda guerra mundial. Nesta fase, marcada pelo positivismo, a análise estava voltada para a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo expresso na comunicação.

No entanto, ao longo do século XX aconteceram muitas discussões em torno da análise de conteúdo até se chegar ao convencimento de que o uso desta abordagem poderia estar também relacionado a aspectos qualitativos. Por meio da inferência pode-se ir além da descrição e atingir o que está além das aparências, o conteúdo latente, indo muito além da mensagem expressa no documento, superando, desse modo, o estigma do quantitativismo (SILVA, et al, 2009). Citados por esses autores, Bravo (1991) e Trivinos (1987) consideram a análise de conteúdo a técnica mais elaborada e de maior prestígio no campo da pesquisa documental para analisar o conteúdo das mensagens comunicativas estabelecidas entre os homens.

Na mesma linha, autores como Bardin, citado por Trivinos (1987), afirmam que a análise de conteúdo constitui um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Por meio dela, o investigador busca, com a utilização de “procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens” (2009, p. 4559).

Trata-se de uma fase de grande relevância na pesquisa documental, pois neste momento os documentos são minuciosamente estudados e analisados. Com zelo, o pesquisador descreve e interpreta o conteúdo das mensagens, sempre em busca de respostas coerentes aos problemas que motivaram a pesquisa e, dessa forma, contribui com a produção de um novo conhecimento teórico. Entendida assim, na pesquisa documental, a análise de conteúdo assume a característica de procedimento técnico e sistemático da investigação e tem fases específicas.

Depois de ser selecionada a amostra documental, segue-se o trabalho com a determinação de unidades de análises, a eleição das categorias e a organização do quadro de dados. As unidades de análise são fundamentalmente duas: as de registro e as de contexto. As unidades de contexto problematizam o contexto em que a mensagem objeto da análise está inserida. São formadas por partes ou segmentos do conteúdo necessários à elucidação do

significado das unidades de registro, podendo ser o parágrafo, o capítulo ou o documento integral.

As unidades de registro, por sua vez, são definidas como aquelas que dizem respeito aos elementos obtidos através da decomposição do conjunto da mensagem. Entendidas assim como “unidades de sentido localizadas no texto, dele extraídas e codificadas e se expressam habitualmente por meio de palavras, concepções, afirmações e temas” (BRAVO, 1991 apud SILVA, et al, 2009, p. 4556).

Uma vez definidas as unidades de contexto e de registro, segue-se o processo com a definição das categorias, entendidas como um processo de classificação dos dados. As categorias devem considerar o material a ser analisado e os objetivos da investigação, procurando atingi-los e respondê-los. Podem ser de matérias ou assuntos (temas), de sentido, de valores, de formas de ação, de posicionamento, dentre outras, conforme declarado pelos autores acima. Para um trabalho de análise de conteúdo relevante e consistente, exige-se leitura criteriosa e crítica para que sejam bem definidas as unidades de análise e as categorias a serem consideradas, uma vez que estas já se constituem em uma espécie de conclusão da análise. Reafirma-se a importância da descrição dos dados presentes no documento. No entanto, em uma abordagem qualitativa e crítica se faz necessária a produção da inferência; procurar o que está além do escrito, para que se possa chegar a interpretação das informações.

Finalmente, Silva, et al (2009), apoiados em seus estudos, afirmam que se chega a uma interpretação quando se consegue encerrar uma síntese (negação da negação) entre as questões da pesquisa, os resultados produzidos a partir do material coletado, as inferências realizadas e a perspectiva teórica adotada. Encerram afirmando que ao sintetizar e organizar a fase da análise de dados ganha importância o fato de que na produção do quadro a sistematização deve ser feita de forma que possibilite novos estudos do material, bem como facilite o processo de produção do relatório da pesquisa.

### **Justificando a pesquisa**

O interesse pelo presente estudo é parte de nossa trajetória formativa e profissional, que tem início com a realização do Mestrado em Educação, entre 2005 e 2008, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Piauí – PPGEd-UFPI. O interesse cresce e se fortalece a partir de 2009, quando iniciamos carreira profissional na mesma instituição, na condição de Professor Assistente, da Área de fundamentos sociológicos da educação, no Campus Amílcar Ferreira Sobral – CAFS-UFPI.

Na dissertação de mestrado, definimos como objeto de estudo a expansão do ensino superior privado no Piauí, com o título: *EDUCAÇÃO-MERCADORIA: A Expansão do Ensino Superior Privado no Piauí*. No referido texto apontamos algumas considerações sobre o processo de expansão do ensino superior brasileiro, por exemplo, a privatização do público e a expansão do privado, considerando que o financiamento público às IES privadas é um fato histórico, cuja importância no período recente fora reconhecida por dez das doze instituições participantes da pesquisa desenvolvida no citado estudo, especialmente citados o FIES e o PROUNI, como políticas de incentivo ao setor privado (CARVALHO, 2008).

Vislumbramos naquele momento um processo de fortalecimento do mercado regional de serviços, especialmente o movimento de retroalimentação entre os polos de saúde e educação, os mais expressivos, considerando o inexpressivo parque industrial e demais setores econômicos. Fato que nos leva a examinar a relação da reestruturação e expansão da UFPI com aquela realidade no momento presente. A experiência no mestrado em educação, envolvendo os estudos das políticas de educação superior, constitui nossa primeira experiência na área da pesquisa, o que aconteceu imediatamente após a nossa conclusão da graduação, com bacharelado e licenciatura em ciências sociais e o posterior ingresso na carreira do magistério estadual.

Após dois anos (2004-2005) como Professor Substituto na Universidade Federal do Piauí, no DEFE – Departamento de Fundamentos da educação, do CCE – Centro de Ciências da Educação – UFPI e já na condição de Professor Efetivo de Sociologia da Secretaria de Estado da Educação do Piauí, desde março de 2004, ingressamos no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, em 2006 e, em abril de 2008, concluímos o Curso de Mestrado em Educação, com a Dissertação: CARVALHO, Geraldo do Nascimento. *EDUCAÇÃO-MERCADORIA: Expansão do Ensino Superior Privado no Piauí (1990 a 2005)*. UFPI – 2008.

A realização do mestrado em educação era parte do processo de formação profissional, cuja intenção era qualificar o exercício da docência na educação básica, onde já era professor, mas também no ensino superior, com experiência inicial no setor privado. Ocorre que pouco tempo depois de concluído o Mestrado, surgiu o Edital para o Concurso de Professor Efetivo da UFPI, no âmbito do REUNI, para o Campus Amílcar Ferreira Sobral – CAFS/Floriano. Com o título de Mestre em Educação, participamos, fomos aprovados e assumimos uma das quatro vagas da área de Fundamentos da Educação, em 10/07/2009.

Dois fatos relacionados com essa nova experiência profissional merecem destaque. O primeiro diz respeito ao edital do concurso em que fomos selecionados como professor da

UFPI. O referido edital já era a materialização da concepção de trabalho polivalente e flexível baseado na pedagogia das competências adotada pelo REUNI, visto que selecionava professores para a área de Fundamentos da Educação, incluindo, os fundamentos políticos, sociológicos, filosóficos, históricos, psicológicos e antropológicos. Essa política não se consolidou na prática, dada a resistência dos professores que assumiram. Os concursos posteriores já não adotaram esse caminho.

O segundo fato, também decorrente da materialização do REUNI, diz respeito ao Ato da Reitoria 538/2009, determinando a “redistribuição da carga horária semanal dos docentes da Universidade Federal do Piauí, levando em conta a força de trabalho instalada em cada Departamento de Ensino”, como forma de garantir o atendimento das “necessidades da oferta de disciplinas a partir do primeiro período letivo de 2009” (UFPI, 2009).

Essa medida provocou manifestações coletivas e individuais, por dentro e por fora do Sindicato e, em geral, os docentes diziam que não eram contra o REUNI, mas a forma como ele estava sendo implementado, demonstrando desconhecimento tanto do REUNI, quanto do Ato da Reitoria, cujo sentido era o cumprimento de uma das principais metas do Programa de Reestruturação, a elevação da relação aluno/professor para 18/1. A política REUNI não deixava margem para outra posição que não fosse aderir, tendo em vista ser esta a condição para o repasse de recursos financeiros às universidades. Por esta, entre outras razões, é que autores como MEDEIROS (2012), FRANCISCO (2016), entre outros, sustentam a ideia de que o REUNI se assemelha a um Contrato de Gestão.

Ao ingressar na Universidade Federal do Piauí, em 2009, os primeiros anos foram de adaptação profissional, mas sem perder de vista a contínua especialização em torno dessa nova atividade profissional. Organizamos e coordenamos três Seminários de Extensão, 2011, 2012 e 2013, no CAFS, de forma que, nossa atividade docente está marcada pela combinação do Ensino, da Extensão e, com limitações, da Pesquisa, o que exigiu permanente busca da formação contínua, dentro das possibilidades e limitações impostas pelas circunstâncias do trabalho.

Neste sentido, no início de 2016 nos foi apresentado o DINTER – UFPI/UFU, ao qual participamos e fomos selecionados. Durante quase quatro anos de estudo, apesar das dificuldades, renovamos nosso espírito, ampliamos nossa visão de mundo e fortalecemos nossa convicção da certeza de que a educação por si só não muda o mundo, mas, como disse Marx na epígrafe acima, nos conduz, enquanto classe, guiada pelo conhecimento, na luta pela conquista do poder político, condição para construção de uma sociabilidade livre das marcas da exploração e da opressão. Além do mais, ajuda a construir em nós uma dimensão

imensamente mais humana, daí a necessidade de que a tornemos plenamente pública, gratuita, de qualidade.

O texto que analisa e apresenta os resultados da pesquisa sobre as políticas de Expansão-Interiorização e Reestruturação-Expansão das Universidades Federais, especialmente na Universidade Federal do Piauí – UFPI, implementadas entre 2003 e 2016, está organizado em cinco capítulos, além desta introdução e de sua conclusão. Embora não usual, optamos por fazer uma introdução mais extensa, incluindo nela a exposição de aspectos teórico-metodológicos e epistemológicos que justificam a definição do materialismo histórico-dialético como concepção epistemológica e suporte teórico-metodológico da presente pesquisa e sua análise. No mais, a introdução segue o padrão convencional, com apresentação do objeto, dos objetivos, a justificativa e a estrutura do texto.

No capítulo I - A Educação Superior no Contexto da Reestruturação Econômica Neoliberal Frente à Crise do Capital do Século XX e Início do XXI, a discussão está dividida em três subtópicos: 1.1 As Crises no Capitalismo e as Transformações do Trabalho no Final do Século XX; 1.2 Neoliberalismo e Reestruturação do Estado no Brasil na última década do século XX; 1.3 O Surgimento da Educação Superior e das Universidades Federais: desenvolvimento, reestruturação e expansão, até o começo do século XXI.

Discutimos a anterior e a atual crise estrutural da economia capitalista - as mais profundas e duradoras de toda a história deste modo de produção - em articulação com as principais medidas de enfrentamento das mesmas pelo lado do capital, no campo da economia, do trabalho, do Estado e da educação, em especial a superior. Desse contexto entre crises emergem as transformações estruturais no âmbito do trabalho e da produção que impulsionam o processo de reestruturação do Estado, da educação superior e das universidades federais brasileiras. Estabelecer a interrelação entre os contextos macro e específico, além de nos colocar diante do objeto pesquisado em movimento, facilita a percepção em maior profundidade de suas características e determinações.

A revisão de literatura constitui o principal recurso utilizado no estudo deste capítulo, incluindo teses, dissertações e artigos, mas também obras clássicas envolvendo temas como as crises econômicas e as transformações delas decorrentes. Em apoio a essa discussão de caráter mais geral, entre outras obras destacamos, Marx (2014), Mandel (1985), Braverman (1977), Mészáros (1996; 2011). Em relação aos processos de reestruturação do trabalho, do Estado e da educação superior no Brasil, destacamos as contribuições de Antunes (2011), Silva Jr e Sguissard (2001), Maués (2008) e Brasil-MEC (2006), entre outros autores e autoras, sem prejuízo do uso dos documentos.

No capítulo II – As Políticas para Educação Superior em Articulação com o Modelo de Desenvolvimento Econômico, analisamos as políticas para a educação superior em articulação com as políticas públicas, econômicas e educacionais no primeiro governo Lula (2003-2006). Dividimos o capítulo em três subtópicos, a saber: 2.1 As Políticas Públicas, Econômicas e Educacionais no Governo Lula (2003-2006); 2.2 Expansão-Interiorização da Educação Superior através das Universidades Federais (2003-2006); 2.3 Expansão-Mercantilização da Educação Superior através do PROUNI e do FIES.

A discussão articula documentos como a “Carta ao Povo Brasileiro”, “Uma Escola do Tamanho do Brasil”, o Plano Plurianual 2004-2007, o Programa Expansão das Universidades Federais, o Programa Universidade para Todos – PROUNI e o Financiamento Estudantil – FIES, além de outras Leis, Decretos, Portarias, Resoluções e Relatórios. Articula também com discussões bibliográficas, livros, dissertações, teses, sites institucionais e documentos de organismos externos.

No terceiro Capítulo (III) discutimos a Reestruturação-Expansão no Contexto das Políticas Públicas, Econômicas e Educacionais nos Governos Lula e Dilma (2008-2016). O conteúdo deste capítulo está distribuído em três subtópicos: 3.1 O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (2008-2016); 3.2 Políticas Econômicas e Educação Superior no Primeiro Governo Dilma Rouseff – 2011-2014; 3.3 As Políticas Econômicas e as Políticas para a Educação Superior no Segundo Governo de Dilma Rouseff - 2014-2016.

O Plano de Aceleração do Crescimento – PAC (1 e 2), O Plano Nacional de Desenvolvimento Regional – PNDR, o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, o Plano Plurianual - PPA e o Programa de Apoio a Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, adotados nos governos Lula e Dilma, constituem documentos centrais nessa discussão. Além desses, documentos como Leis, Decretos, Portarias, Resoluções, teses, dissertações, censo da educação superior e estudos diversos se articulam e nos fornecem dados que fundamentam e justificam nossas análises e seus resultados.

No Capítulo IV – A Política de Expansão e Interiorização das Universidades Federais: uma análise do Plano de Expansão da Universidade Federal do Piauí (2006-2008), abordamos a história e a expansão recente da Universidade Federal do Piauí por meio do Plano de Expansão das Universidades Federais, lançado pelo Ministério da Educação em 2005. Dividimos a abordagem em três partes: 4.1 Universidade Federal do Piauí: antecedentes, nascimento e consolidação; 4.2 – O Plano de Expansão da Universidade Federal

do Piauí (2006-2008): objetivos e metas e; 4.3 – Expansão e Interiorização da Universidade Federal do Piauí: fortalecer a produção e os laços com o mercado.

A discussão é sustentada na articulação entre documentos locais e nacionais, como Plano de Expansão da Universidade Federal do Piauí e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Além disso, conta com o suporte de documentos da UFPI, do MEC (Censo da Educação Superior), da literatura bibliográfica sobre o Piauí, a UFPI e seus *Campi*.

Capítulo V – REUNI-UFPI – Aspectos Quantitativos, Qualitativos e Estruturais da Reestruturação-Expansão na Universidade Federal do Piauí – UFPI (2009-2016). Este capítulo aborda especificamente o REUNI e as transformações decorrentes de sua implementação na Universidade Federal do Piauí, considerando aspectos quantitativos, qualitativos e estruturais. Dividimos seu conteúdo em quatro partes: 5.1 – Contextualização dos Campi Expandidos pela Política REUNI-UFPI; 5.2 – Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública e Aumento de Vagas de Ingresso, Especialmente no Período Noturno: aspectos quantitativos da reestruturação na UFPI; 5.3 – Reestruturação Acadêmico-Curricular: subordinar o processo de ensino e aprendizagem às demandas do mercado em tempos de máxima flexibilização curricular e produtividade do trabalho; 5.4 – Dimensão Física – Aspectos Estruturais da Reestruturação-Expansão da Universidade Federal do Piauí – UFPI.

Além da vasta documentação interna utilizada como fonte de dados para a pesquisa, a exemplo dos Planos de Desenvolvimento Institucional – PDI (2005-2009, 2010-2014 e 2015-2019), o Projeto Pedagógico Institucional – PPI, os Projetos Pedagógicos de Cursos e os Projetos Políticos Pedagógicos, Resoluções, Relatórios, entre outros, a leitura dos dados é feita em articulação com as leituras bibliográficas relativas ao tema abordado. Destacamos dessa bibliografia, livros, Dissertações, teses e artigos científicos.

Por último, nas considerações finais, a partir da análise dos dados da pesquisa documental realizada no âmbito da Universidade Federal do Piauí – UFPI, além de alguns pontos que sugerem estudos posteriores e outros indicando limitações no presente trabalho, apresentamos nossas conclusões, bem como a confirmação da tese indicada como pressuposto inicial..

## **CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO ECONÔMICA NEOLIBERAL FRENTE À CRISE DO CAPITAL NO FINAL DO SÉCULO XX E INÍCIO DO XXI**

No presente texto, abordamos o tema da educação superior no Brasil e suas mutações no contexto da reestruturação econômica de caráter neoliberal no final do século XX e início do XXI. Esse processo de reestruturação, visando tirar a economia capitalista da crise estrutural iniciada ainda nos anos de 1970, atingiu de diferentes maneiras as sociedades, nas dimensões da produção, do trabalho, do Estado e da cultura. No Brasil, os primeiros passos desse processo foram dados nos governos de Fernando Collor de Mello (1990-1992) e Itamar Franco (1992-1994), mas a sua intensificação ocorre a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002), seguindo orientações do Banco Mundial e de outros organismos similares.

Neste sentido, para fins de estruturação da discussão abordada, o texto foi dividido em três partes. Na primeira, discutimos a natureza da crise do capital monopolista, a reestruturação produtiva neoliberal e suas consequências estruturais, especialmente na esfera do trabalho. Na segunda parte, discutimos neoliberalismo e reestruturação produtiva no Brasil ao longo dos anos de 1990 e começo dos anos 2000. Por último, discutimos o processo histórico de desenvolvimento da educação superior no Brasil e como a reestruturação atinge esse nível da educação escolar no final do século XX e começo do XXI.

### **1.1 As Crises no Capitalismo e as Transformações do Trabalho no Final do Século XX**

Na perspectiva do materialismo histórico e dialético, um critério utilizado para análise do desenvolvimento da economia capitalista considera quatro longos períodos desse sistema desde a revolução industrial. O primeiro tem início no fim do século XVIII e se estende até a crise de 1847, considerado o período da revolução industrial. O segundo, de 1847 até o início da década de 1890, considerado o período da primeira revolução tecnológica. O terceiro compreende a última década do século XIX e se estende até a segunda guerra mundial e corresponde à segunda revolução tecnológica. O quarto período inicia nos anos de 1940 e é marcado pela terceira revolução tecnológica (MANDEL, 1985).

De acordo com essa sistematização de Mandel, baseada em formulações marxianas e marxistas, a cada período longo corresponde uma base tecnológica, isto é, o fator técnico que impulsiona a passagem de um período a outro e que eleva a produção de mais-valia a patamares cada vez mais altos durante os ciclos ascendentes de cada período. Seguindo esse

entendimento, a transição de uma “onda longa com tonalidade expansionista” a uma “onda longa de tonalidade de estagnação”, entre 1966-1967, esteve ligada intimamente à luta em torno da taxa de mais-valia e marca o fim de um ciclo de crescimento econômico (superprodução) e o início de um ciclo de estagnação da produção, isto é, crise, pela incapacidade de o capital seguir se valorizando. Dar-se início a luta dos capitalistas, tendo o Estado como importante instrumento dessa luta, pela retomada do crescimento econômico e um novo aumento na taxa de mais-valia.

Por esse modelo explicativo, a dinâmica da economia capitalista se desenvolve por ciclos movidos pela concorrência em que cada ciclo, por sua vez, caracteriza-se por uma fase de expansão e outra de contração da produção de mercadorias, conseqüentemente de mais-valia. Mandel explicita que as diferenças (“de ritmos, volumes e proporções”) entre “a produção de mais-valia e a realização, e entre a realização da mais-valia e a acumulação de capital” justificam as crises capitalistas de superprodução. Sendo essas diferenças imanentes ao modo de produção capitalista, por isso, inevitáveis (MANDEL, 1985, p. 75).

Esses ciclos, que se repetem em curtos “períodos de 10, 7 ou 5 anos”, inserem-se e analogamente se repetem no interior dos longos períodos referidos acima. Isso também é inerente à dinâmica própria do modo de produção capitalista e igualmente inevitável, face envolver os fatores da composição orgânica do capital. Entretanto, o autor acrescenta que as “ondas longas” não ocorrem mecanicamente, mas em articulação com os “ciclos clássicos”, de forma que em uma fase ascendente da economia os períodos cíclicos de crescimento serão de maior duração e maior intensidade, e mais curtas e mais leves as crises cíclicas de superprodução. A situação se inverte nas fases da longa onda em que predomina a tendência de estagnação. Aqui, os períodos de crescimento serão menos intensos e mais passageiros, enquanto os períodos de crises de superprodução serão mais extensos e mais profundos, acentua Mandel.

Nessa perspectiva de análise, o autor diz sobre as “ondas longas” que,

De acordo com esse esquema, que cobre as fases sucessivas de crescimento acelerado até 1823, de crescimento desacelerado entre 1824/47, de crescimento acelerado entre 1848/73, de crescimento desacelerado entre 1874/93, de crescimento acelerado entre 1894-1913, de crescimento desacelerado entre 1924/1939, de crescimento acelerado entre 1940/45 e 1948/66, deveríamos estar agora na segunda fase da “longa onda” iniciada pela Segunda Guerra Mundial, caracterizada por uma acumulação desacelerada de capital [...] (MANDEL, 1985, p. 84-85).

Pelos dados apresentados por Mandel acerca da recessão em vários países do capitalismo desenvolvido (“França, 1962, Itália, 1963, Japão, 1964, Alemanha Ocidental, 1966/67, Grã-Bretanha, 1970/71, Itália, 1971 e a recessão mundial de 1974/75”), entramos na segunda fase da “onda longa” aberta na década de 1940, a fase de estagnação, isto é, de crise. No entanto, se até aqui há uma razoável aceitação dessa perspectiva de análise do desenvolvimento capitalista, as divergências surgem daí em diante, em torno do quinto período. Mandel e outros economistas e historiadores defendem a extensão dessa crise aberta no final dos anos de 1960 aos anos de 1980 e 1990.

No entanto, outros marxistas dessa tradição, reconhecendo a onda de estagnação entre o final dos anos 1960 e início dos anos 1980, dirão que a economia capitalista entrou em um novo período de crescimento no começo dos anos de 1980 que se estende até o final dos anos de 1990, quando tem início uma nova onda de desaceleração. Eduardo de Almeida Neto (2009), em publicação organizada por Plínio de Arruda Sampaio Jr, *Capitalismo em Crise: a natureza e dinâmica da crise econômica mundial*, sustenta a tese de que a etapa da globalização neoliberal inaugura esse novo período, o quinto, com ascenso nos anos de 1980 e 1990 e se estende aos primeiros anos do século XXI (ALMEIDA NETO, 2009). Por esse raciocínio, a onda longa de estagnação desse quinto período teria iniciado com a crise de 2007 e 2008, ainda em vigor.

Não obstante as discrepâncias na análise da natureza e dinâmica da crise, para a finalidade deste estudo nos é suficiente considerar que vivemos uma crise de grandes proporções entre o final dos anos de 1960 e começo dos anos de 1980 e que estamos na vigência de outra crise de grandes proporções, acentuada entre 2007 e 2008, sendo esta continuidade, ou não, da anterior. Em resposta à primeira crise, se desencadeia um movimento envolvendo transformações econômicas e técnicas, consubstanciadas nas chamadas políticas neoliberais de caráter globalizante. Evidentemente, pela amplitude e profundidade de tais transformações na infraestrutura da sociedade, a superestrutura político-jurídica e ideológica seria também profundamente revolvida.

São díspares as análises e relatos das complexas e profundas transformações daquele período. Para Antunes (2011) e Mészáros (2011), que não compartilham a tese da quinta onda, a última crise global do sistema capitalista do século passado, evidenciava a *falência* simultânea dos dois principais *sistemas estatais de controle e regulação do capital do século XX*: o keynesiano, associado ao *welfare state* e o “*tipo soviético*”, vigente na antiga URSS e alinhados.

Essa visão da crise dos anos de 1970 está diametralmente oposta à visão de autores neo-schumpeterianos, como Freeman; Perez (1998), Perez (2002 e 2010), Mazzucato e Perez (2014), citados por Previtali (2015). Segundo ela, os autores citados associam a crise à necessidade de ajustes institucionais em um período de transição do regime tecnológico taylorista-fordista, predominante no pós-guerra, para um novo regime técnico sustentado nas tecnologias da microeletrônica e de informação difundido a partir daqueles anos. Assim, ao partilharem dessa visão, diferentes governos assumiram e implementaram as chamadas políticas neoliberais de ajuste econômico e social, com forte impacto sobre a classe trabalhadora, seus direitos e suas condições de trabalho.

Ao comentar a crise de 2008-2009, Mészáros (2011) diz tratar-se da mesma crise estrutural do final dos anos de 1960 e início de 1970, com a diferença substancial de que a mais recente, além da dimensão global, tem efeitos fortemente destrutivos do ponto de vista social e natural. Daí seu prognóstico de que a saída não pode ser do tipo neokeynesiana ou *à lá* Breton Woods, dada a natureza estruturalmente mais destrutiva do capitalismo atual. Trata-se de uma crise, segundo ele, mais “grave” e mais “severa” do que a crise de 1929-1933, visto seu caráter verdadeiramente global, pela primeira vez na história. Em suas palavras

A grave crise em curso de nossa época histórica é estrutural no sentido preciso de não poder ser superada nem mesmo com os muitos trilhões das operações de resgate dos Estados capitalistas. Assim, a cada vez mais profunda crise estrutural do sistema combinada ao fracasso comprovado de medidas paliativas sob a forma de aventureirismo militar em escala inimaginável torna o perigo de autodestruição da humanidade ainda maior do que antes. E ele só se multiplica quando as formas e os instrumentos tradicionais de controle, à disposição do status quo, fracassam em sua missão. Não é surpreendente, então, que os Estados Unidos, atual imperialismo dominante, reivindiquem “direito moral” para o uso de armas nucleares a qualquer momento, mesmo contra nações não nucleares” (MÉSZÁROS, 2011, p. 137).

Além de reafirmar o caráter estrutural da crise aberta na primeira década do século XXI, Mészáros, refuta como iníqua qualquer saída pelas mãos do Estado capitalista, ainda mais considerando o poderio e a disposição da maior potência imperialista, os Estados Unidos, individualmente superior, do ponto de vista do arsenal bélico, aos demais imperialismos juntos. Refuta igualmente as já derrotadas alternativas keynesianas ou neokeynesianas, inclusive de esquerda, e suas políticas sociais-distributivas, que, segundo ele, ao longo de sua vigência no pós-guerra distribuiu mais desigualdade do que igualdade entre ricos e pobres, especialmente na fase da globalização neoliberal.

A reestruturação da economia capitalista a partir da crise dos anos de 1970 por meio das chamadas políticas neoliberais de caráter globalizante, provoca profundas transformações no trabalho, na produção, no Estado e na educação. No que se refere ao trabalho, atinge não apenas o trabalho contratado e regulamentado, herança do período taylorista e fordista e as duras conquistas da luta da classe trabalhadora ao longo do século XX, mas o trabalho em sua totalidade.

Como disse Antunes (2011), a totalidade do trabalho está sendo afetada, no sentido de uma “precarização estrutural da força de trabalho em escala global” (p. 13), mas é especialmente o trabalho relativamente contratado e regulamentado “que está sendo substituído” por diferentes formas de “superexploração e autoexploração” (ANTUNES, 2011, p. 13), evidências encontradas no âmbito do REUNI-UFPI, tanto no sentido das novas formas de exploração do trabalho docente, identificadas na política de desestruturação da carreira, quanto no tipo de educação destinada à formação do novo perfil da força de trabalho exigida pelo mercado.

Nos anos de 1970, na América Latina, no contexto da crise econômica mundial de que falam Mézáros e Antunes, estabeleceram-se vários governos militares ditatoriais apoiados pelos Estados Unidos. Esses governos em geral se caracterizaram pelas políticas privatistas voltadas para a expansão capitalista monopolista, principalmente a estadunidense. Porém, Chile e Argentina, segundo Antunes, foram “antecipadamente neoliberais em suas políticas econômicas” (ANTUNES, 2011, p. 38). Assim nascem o neoliberalismo e a reestruturação na região, que pouco a pouco se espalham como água inundando todo o continente latino-americano ao longo dos anos de 1980 e 1990 e os primeiros anos do século XXI.

A reestruturação neoliberal de âmbito global atinge todas as esferas da vida econômica, política, social e cultural. Presencia-se uma redefinição da divisão internacional do trabalho, o fortalecimento do capital financeiro no domínio econômico, a redução do parque produtivo industrial nos países eternamente ditos em desenvolvimento e um ofensivo programa de privatização do setor produtivo estatal, acarretando maior subordinação do continente aos interesses especialmente dos Estados Unidos. O que acarretou

privatização, desregulamentação, fluxo livre de capitais, financeirização, terceirização e precarização do trabalho, desemprego estrutural, trabalho temporário, parcial, aumento da miserabilidade, todas essas prerrogativas da barbárie neoliberal e de sua reestruturação produtiva passaram a caracterizar o cotidiano do mundo do trabalho (ANTUNES, 2011, p. 39).

A classe trabalhadora sofre “inúmeras mutações e metamorfoses”, que fortalecem o poder da heteronomia do trabalho e da racionalização dos processos. A desregulamentação, pressupondo novas formas de gestão dos processos produtivos, mediante a flexibilização do trabalho e do tempo de trabalho, foi amplamente implementada com base na acumulação flexível e no modelo toyotista. Diferentemente dos países imperialistas e, possivelmente, na América Latina, segundo Antunes, a reestruturação apresenta uma característica particular, “a intensificação da superexploração da força de trabalho, por meio da extração da mais-valia relativa em combinação com a mais-valia absoluta”<sup>5</sup> (ANTUNES, 2011, p. 39).

O novo paradigma ou regime de acumulação flexível, segundo Sadi Dal Rosso (2017), “compreenderia um complexo de fatores que vai da produção ao mercado e à cultura, da indústria às finanças, do espaço nacional à globalização” (p. 45). No que diz respeito aos tempos de trabalho, a flexibilidade é implementada por “decisões arbitrárias dos empregadores, em geral com suporte dos governos nacionais e de organismos internacionais” (p. 45). De forma que, a flexibilidade hoje é sinônimo de trabalho de tempo parcial, temporário, intermitente e muitas outras formas, geralmente associadas à superexploração e precarização.

Ricardo Antunes (2011) confere à década de 1980, especialmente na segunda metade, a emergência dos primeiros impulsos da reestruturação produtiva e de novos padrões organizacionais e tecnológicos, bem como novas formas de organização do trabalho. Começa aqui a adoção da “informatização produtiva”, do “sistema just-in-time”, os programas de “qualidade total”, a “microeletrônica”, os métodos “participativos”, visando a “adesão e a sujeição dos trabalhadores aos planos das empresas” (ANTUNES, 2011, p. 120-121). Além da intensificação dessa tendência nos anos de 1990, ocorre um processo de descentralização produtiva, com o deslocamento geográfico de algumas indústrias, em busca de força de trabalho mais barata e incentivos estatais, acentuando os traços de superexploração do trabalho (ANTUNES, 2011).

A reestruturação neoliberal no Brasil começa, embora de forma tímida, na vigência do governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), segue no governo de Itamar Franco (1992-1994), mas ganha corpo e se generaliza a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso, em meados da década. O sentido da reestruturação, sustentada no Consenso de Washington, materializa-se no desmonte da estrutura econômica herdada do período anterior,

---

<sup>5</sup> Ver mais sobre o tema em O Continente do Labor (Antunes, 2011).

baseada no capital nacional, capital estrangeiro e setor produtivo estatal. Sob esse governo, entre 1995 e 2002, o país assistiu, não sem resistência dos trabalhadores, significativa redução do setor produtivo, em parte pela intensa onda de privatizações dos setores de siderurgia, telecomunicações, energia elétrica, bancos estaduais e federais regionais, dentre outros.

Essas transformações, movidas pela reestruturação neoliberal, alteraram profundamente o universo do trabalho, bem como a organização sindical e política da classe trabalhadora. Àquela altura, anos 1990, o movimento internacional da desregulamentação, da flexibilização, da privatização e da desindustrialização cresce e se efetiva no Brasil. A exemplo do que ocorre mundo afora, há uma retração da força de trabalho industrial e amplia-se a tendência à *proletarização*, por meio da subproletarização, da terceirização e do subemprego, seguindo a tendência apontada por Marx (ANTUNES, 2011). Paralelamente, o crescimento das ocupações no setor de serviços, tendência apontada por Braverman (1977) já é amplamente visível no setor do comércio, das comunicações e transportes (ANTUNES, 2011).

A chegada da Frente Popular ao governo central em 2003, por meio da *Coligação Lula Presidente*, aglutinando a quase totalidade do que se considera a esquerda do país, dos movimentos sociais, além de setores nacionalistas do empresariado, no que pese a expectativa política gerada no seio da imensa maioria do povo, não cessou o avanço das políticas implementadas no país no período anterior, ao contrário, dava sinais de “continuidade ao neoliberalismo” (ANTUNES, 2011, p. 43). A composição política de seu ministério<sup>6</sup> parece indicar os setores preferenciais na agenda do governo. Nesse sentido, uma de suas principais medidas no primeiro ano de governo foi a reestruturação da previdência pública e sua consequente “privatização por meio da criação de fundos privados de pensão junto aos servidores públicos” (ANTUNES, 2011, p. 43), medida que, segundo o autor, teria colocado o chamado “novo sindicalismo” na defensiva, a rota do sindicalismo socialdemocrata europeu do pós-segunda guerra (ANTUNES, 2011, p. 43).

## **1.2 Neoliberalismo e Reestruturação do Estado no Brasil na última década do século XX**

Entre as inúmeras tentativas de definição de neoliberalismo, adotamos uma que nos pareceu mais simples: do ponto de vista do capital significa a garantia de sua reprodução, do

---

<sup>6</sup> Henrique Meireles (ex-presidente mundial do Bank de Boston e deputado federal eleito pelo PSDB/GO, no Banco Central); Luiz Furlan (vice-presidente da FIESP, no Ministério do Desenvolvimento); Roberto Rodrigues (presidente da Associação Brasileira de Agribusiness, no Ministério da Agricultura).

ponto de vista do trabalho ele é sinônimo de superexploração. A literatura registra o nascimento do neoliberalismo em 1944, como inspiração de Friedrich Hayek, expresso em seu livro *O caminho da servidão*. Nessa obra, o autor desfere duríssimas críticas ao fascismo, ao socialismo e ao *welfare state*. Para o autor, segundo sua apologia de primazia do indivíduo sobre o coletivo, “o socialismo, o estatismo e o planejamento centralizado constituem o verdadeiro ‘caminho da servidão’ [...]”, conforme pontua Lucena (2004, p. 118).

Segundo a concepção de Hayek, nessas formas de sociabilidades o desenvolvimento individual é cerceado pelo Estado, que impõe suas vontades à vontade do coletivo. Estendendo essa concepção do neoliberalismo para o âmbito da sociedade, Lucena diz que

Ele acredita que o homem, com o *welfare state*, tem suas possibilidades, como “ser”, limitadas pela intervenção estatal e pela igualdade. A igualdade é o “obstáculo definitivo para o cidadão superar a si mesmo”, vivendo contido em um “mundo de trevas” que são as suas próprias limitações. Assim, a desigualdade constitui-se na “verdadeira liberdade”, pois traz consigo a competição, e essa liberta, “pois cria condições para a superação dos limites e desenvolvimento do intelecto”. A individualidade nada mais é do que um caminho para satisfazer os desejos, uma forma de alcançar a própria sorte, transcendendo os próprios limites em busca do “sucesso” (Lucena, 2004, p. 119).

Na verdade, essa é a essência da velha concepção liberal de homem, que sustenta as concepções do liberalismo econômico clássico, nada a acrescentar ou tirar. O que de fato pretendia Hayek, segundo Lucena, era estabelecer “uma série de formulações de como deve ser a relação entre o mercado e o Estado”, cabendo ao último, “proteger a livre concorrência, administrar a justiça e realizar o que a iniciativa privada não pode fazer” (LUCENA, 2004, p. 119). O que vimos acontecer efetivamente nas práticas econômicas, políticas e sociais durante os mais de trinta anos de neoliberalismo foi o oposto do mundo fantasiado por Hayek e sua organização “franco-maçonaria neoliberal” (ANDERSON, 1996, p. 10 apud LUCENA, 2004, p. 118).

O que aconteceu na relação entre *mercado e Estado*, senão uma espécie de fusão entre o Estado e os monopólios, o Estado completamente invadido e controlado pelos interesses do capital monopolista privado? Qual *justiça* prevaleceu, senão a justiça dos proprietários de capital em detrimento dos trabalhadores, como pode ser visto no crescente contingente de desempregados acumulado desde os anos de 1980 em todo o mundo neoliberal? O que o Estado realizou que a *iniciativa privada* não pôde fazê-lo, senão utilizar seu aparato repressivo contra os trabalhadores e o povo pobre, em todas as ocasiões que estes ousaram se levantar contra as demissões, as privatizações, a eliminação de direitos e

superexploração salarial, como vimos o Estado na Inglaterra, sob a chefia de Margareth Thatcher, contra os mineiros (1980), nos Estados Unidos, sob o mando de Ronald Reagan, contra os controladores de voos (1981) e no Brasil, sob as ordem de Fernando Henrique, contra os petroleiros (1995)?

O que aconteceu com a suposta *livre concorrência* neoliberal, os dados da economia de 2017 respondem: “1% mais rico da população mundial têm, juntos, 20% da renda mundial; enquanto os 50% mais pobres ficam com cerca de 9% dos rendimentos do planeta”<sup>7</sup>. Isto é, visto por este prisma, do ponto de vista do capital, neoliberalismo significa a garantia de sua reprodução cada vez mais concentrada. Do ponto de vista do trabalho ele é sinônimo de superexploração e miséria. Essa realidade é sintetizada por Zygmunt Bauman (2015) nos seguintes termos: “*em quase toda parte do mundo a desigualdade cresce rapidamente, e isso significa que os ricos, em particular os muito ricos, ficam mais ricos, enquanto os pobres, em particular os muito pobres, ficam mais pobres*”, grifo do autor (p. 19).

Como dito acima, as práticas neoliberais entram na agenda política brasileira a partir dos anos de 1990, visando a integração do país à nova ordem mundial já fortemente consolidada na Europa e nos Estados Unidos sob os princípios neoliberais. Essa ofensiva mundial está vinculada à resposta da burguesia mundial frente à crise estrutural da economia capitalista, do Keynesianismo e da socialdemocracia, mas também do aparato estatal burocratizado soviético. O capitalismo, na transição do taylorismo-fordismo para o modelo de acumulação flexível, ou na combinação dos dois, sob a hegemonia dos países imperialistas, reestrutura-se com vistas à superação da crise pela recuperação da taxa de mais-valia total.

A cruzada neoliberal para superação da crise e implementação da ordem neoliberal teve início ainda nos anos de 1970, por meio da ditadura Pinochet (1973), no Chile, tido como o primeiro laboratório dessas políticas. Depois é implantado simultaneamente na Inglaterra, sob o governo de Margaret Thatcher e nos Estados Unidos, com Ronald Reagan, final dos anos 1970 e começo dos anos 1980. Em meados dos anos 1980, ele ganha força na América Latina, México, Argentina, Colômbia e Venezuela.

Buscava-se assim a integração das colônias e semicolônias à economia mundial, enfatizando o papel do mercado na alocação de recursos e a diminuição do papel do Estado na economia, com a privatização das empresas estatais, mas também em relação às políticas e os serviços públicos. Nas recomendações dos organismos multilaterais, falava-se de ajuste fiscal, privatização, liberação de preços, desregulamentação do setor financeiro, liberação comercial,

---

<sup>7</sup><https://epocanegocios.globo.com/Economia/noticia/2017/12/no-mundo-1-mais-rico-detem-20-da-renda-brasil-e-ainda-mais-desigual.html>. Consultado em 14/02/2018.

estímulo ao investimento estrangeiro, reforma do sistema de previdência e seguridade social e reforma trabalhista.

No Brasil, ela chega e se efetiva com a eleição de Collor de Mello (1989), se aprofunda com Fernando Henrique Cardoso (1994) e segue com Luís Inácio Lula da Silva (2002 e 2006) e Dilma Rousseff (2011 e 2014). Kátia Lima (2007), apoiada em Antunes (2004), divide esse período em três fases do projeto neoliberal no país. A primeira, de Collor à Itamar, a segunda, abrange os dois mandatos de FHC, consideradas a fase clássica do neoliberalismo. A terceira fase, “caracterizada por traços de descontinuidade em relação à fase clássica do neoliberalismo”, compreende aos dois primeiros anos do governo Lula (LIMA, 2007, p. 78).

Fernando Collor de Mello e Itamar Franco foram eleitos presidente e vice no pleito eleitoral de 1989 e assumiram o governo em 1990, inaugurando a primeira fase das políticas neoliberais no país, com o Projeto Brasil Novo, o Projeto de Reconstrução Nacional e os Planos Collor I e II, inspirados no Consenso de Washington. As ações políticas vão desde a liberalização do comércio à privatização do setor siderúrgico (Usiminas, Siderúrgica de Tubarão, Aços Piratini e Mafersa), marchando a passos largos para a privatização da Companhia Siderúrgica Nacional – CSN (LIMA, 2007, p. 89).

Segundo Lima, esse período é marcado também pela redução da capacidade de resistência e enfrentamento da classe trabalhadora a essas políticas, por fatores diversos, externos e internos. No plano externo, tem-se uma sistemática repressão às lutas de resistência, característica dos governos neoliberais em todo o mundo. No plano interno, a principal direção da classe trabalhadora brasileira, a Central Única dos Trabalhadores – CUT, passa a adotar a linha do sindicalismo propositivo, que teria instaurado “uma política hesitante e contraditória que levava à conciliação com o neoliberalismo” (BOITO JÚNIOR, 1999 apud LIMA, 2007, p. 89). Peso considerável somado a esses fatores foi o surgimento da Força Sindical, em 1991.

Ao final do curto mandato de Collor de Mello (1990-1992), registra-se:

A eliminação de setores nucleares de nosso parque industrial instaurou um intenso processo de desindustrialização; a implosão da tecnologia nacional ampliou nossa dependência tecnológica; a privatização de empresas estatais, sob a condução do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), e a definição do monopólio da União sobre as jazidas de petróleo, gás natural e outros – com o objetivo de viabilizar a abertura do monopólio da Petrobrás – geraram a desnacionalização de setores estratégicos do país. Na mesma direção contra-revolucionária, o arrocho salarial, a indicação de demissão de 360 mil funcionários públicos federais, o aumento dos índices

da inflação e a desregulamentação de direitos historicamente conquistados pelos trabalhadores aprofundaram a desigualdade e o desemprego. A política neoliberal implantada no país não só aprofundou a dependência em relação aos países imperialistas, mas foi terrivelmente destrutiva (LIMA, 2007, 91).

Em meio a diversos escândalos de corrupção e o consequente impeachment de Collor de Mello, Itamar Franco, seu vice, assume o comando do projeto de modernização neoliberal iniciado por Collor e, apesar da aparência reformista a ele conferido, o processo de desindustrialização e desnacionalização foi aprofundado. A lista das privatizações incluía a Companhia Vale do Rio Doce, a Petrobrás e suas subsidiárias, a Telebrás e suas subsidiárias, e a participação do capital estrangeiro nas privatizações foi ampliada de 40% para 100%. A repressão aos movimentos sociais seguiu firme, sobretudo ao MST, o mais ofensivo e radical do período (LIMA, 2007).

A edição do Plano Real, em 1994, sob o comando do então ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso, prometendo estabilidade econômica e queda da inflação, garantiu a sua eleição para presidente do país nas eleições daquele ano, em aliança entre PSDB e PFL, hoje DEM. Garantiu também a continuidade do projeto neoliberal em sua segunda fase, durante seus dois mandatos (1995 a 2002).

É extensa a lista das estatais brasileiras privatizadas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB) ao longo de seus dois mandatos: Companhia Siderúrgica Nacional – CSN; Empresa Brasileira de Aeronáutica – EMBRAER; Companhia Vale do Rio Doce – CVRD; Telecomunicações e Setor Elétrico; apenas para citar algumas das principais. Todas elas, depois de privatizadas, passaram por processos de reestruturação produtiva, que lançaram milhares de trabalhadores na lista de desempregados e submeteram outros milhares às novas condições de exploração caracterizadas como superexploração. Seguiu assim, o “eixo articulador” das políticas neoliberais em curso, isto é a “reconfiguração das relações entre capital e trabalho, com o fim único de tornar possíveis novas e permanentes condições de acumulação capitalista” (LIMA, 2007, p. 95).

Podemos ilustrar essa situação descrita por Lima (2007) com o exemplo da Embraer – Empresa Brasileira de Aeronáutica, pós-privatização. De acordo com seu balanço de 2007 todo trabalhador rendeu para a empresa US\$ 237 mil dólares. Significa que, naquele ano, com 2,5 dias de trabalho, ele paga seu salário mensal, que o funcionário da Embraer trabalha 20 dias de graça para os donos da empresa, que trabalha 1 mês para gerar seu salário (e descansa um mês de férias) e todo o restante, 10 meses por ano, trabalha de graça para os banqueiros de Nova York, que são os principais acionistas da Embraer hoje (GODEIRO, 2016, p. 48).

O quadro acima, aumento da riqueza produzida pelo trabalhador de um lado e diminuição de seu salário de outro, confirma o que Marx sustentou nos manuscritos econômicos e filosóficos, em 1844, [...] “que a miséria do trabalhador aumenta com o poder e o volume de sua produção” [...]. Na sequência, com outras palavras, Marx reafirma: “O trabalhador fica mais pobre à medida que produz mais riqueza e sua produção cresce em força e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria ainda mais barata à medida que cria mais bens” (FROMM, 1964, p. 93).

Um segundo exemplo da reestruturação do Estado brasileiro em direção ao estabelecimento de um novo padrão de acumulação ocorreu no sistema previdenciário. Todas as mudanças empreendidas nos governos de Fernando Henrique Cardoso, Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff visaram dificultar e restringir o acesso do trabalhador aos benefícios da previdência social. Ao tempo em que é reduzido o espaço público da previdência amplia-se o mercado da seguridade privada, resultando em redução da renda dos trabalhadores e, por outro lado, aumento do lucro das classes patronais, particularmente a dos controladores dos fundos de pensão, os bancos. Nenhuma das medidas foi implementada sem resistência da classe trabalhadora, ressalte-se.

Por meio da Emenda Constitucional nº 20/1998, o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002) aumentou a idade mínima para a aposentadoria dos trabalhadores do setor privado e deu início ao ciclo de reestruturação na previdência social brasileira. Além de classificar os aposentados de “vagabundos”, o governo liberou cerca de 30 milhões de verbas de emenda parlamentar e distribuiu cargos à vontade para “conquistar” votos de deputados e senadores para aprovar essa Emenda.

As principais medidas foram a substituição da aposentadoria por tempo de serviço pela aposentadoria por tempo de contribuição ao INSS: 35 anos para os homens e 30 anos para as mulheres e a instituição de limite de idade para aposentadoria integral de servidores públicos – 53 anos para homens e 48 anos para mulheres. Além disso, aumentou a idade mínima para a aposentadoria dos trabalhadores do setor privado, 60 anos para homens e 55 anos para mulheres.

Na sequência dessa reforma, o governo fez aprovar, em 1999, o chamado Fator Previdenciário, para dificultar o acesso à aposentadoria, na medida em que condicionou o valor da aposentadoria a fatores como idade, tempo de contribuição e a expectativa de vida do trabalhador. Uma fórmula usada para reduzir o valor do benefício do trabalhador, em alguns casos em até 40%, e, assim, dificultar a aposentadoria.

As aposentadorias especiais foram praticamente extintas, permanecendo apenas para professores e trabalhadores em atividades insalubres. Acabou também a pensão integral por morte e foi estabelecida a contribuição previdenciária dos aposentados com mais de 65 anos de idade. As lutas das classes trabalhadoras contrárias à reforma foram duramente reprimidas, inclusive, em Brasília, pela polícia do governador Cristóvão Buarque.

A resistência e a queda de popularidade no segundo mandato impediram o governo de Fernando Henrique de fazer a reforma contra o funcionalismo público. Alguns pontos, como a instituição de teto para os benefícios, tiveram de ser retirados do projeto. A tarefa de reestruturar a previdência dos servidores públicos e igualar por baixo aos trabalhadores do INSS ficou a cargo do futuro presidente.

Aproveitando-se da alta popularidade de seu primeiro mandato, o Presidente Luís Inácio Lula da Silva fez aprovar a reforma da Previdência por meio da Emenda Constitucional nº 41/2003, tentando passar um verniz de modernidade e rotulando os servidores públicos de privilegiados. Com essa reforma, o governo Lula desferiu o mais profundo ataque aos servidores públicos. Além de instituir o teto único para as aposentadorias no setor público e privado, desvinculou os valores das aposentadorias recebidos pelos aposentados dos salários recebidos pelos trabalhadores da ativa. Ainda adotou outras, como a alteração do cálculo das aposentadorias.

Em vez de receber o salário integral de quando estava na ativa, o benefício do servidor aposentado passou a ser calculado de acordo com a média de sua contribuição. Além disso, o governo fixou o percentual de 11% de contribuição previdenciária dos servidores já aposentados e instituiu um teto para servidores federais e estaduais, o mesmo do INSS, hoje em torno de R\$5.500,00. Com isso, Lula acabou com a aposentadoria integral no serviço público e criou a previdência privada dos servidores (FUNPRESP), provavelmente para atender reivindicação dos fundos de pensão. Os trabalhadores do setor público reagiram com greves, protestos e atos de ocupação do Congresso Nacional.

O governo de Dilma Roussef (2011-2014 e 2015-2016) dificultou o acesso à pensão por morte, reduziu seu valor e instituiu a Regra 85/95. A Medida Provisória 664/2014, de 30 de dezembro, altera a Lei nº 8.213/91 e foi convertida na Lei nº 13.135, de 17 de junho de 2015. A principal mudança dessa Medida Provisória (MP) foi a instituição da carência de 24 meses (dois anos) para que o dependente do segurado tenha direito à pensão por morte. Somente em duas situações não será exigida a carência: 1) se o segurado estiver em gozo de auxílio-doença ou se a morte ocorrer em período de aposentadoria por invalidez; 2) se a causa da morte for acidente no trabalho, doença profissional ou do trabalho. A Lei anterior não

exigia nenhuma carência para a aquisição desse benefício. Essa era a principal característica da pensão por morte.

O valor da pensão por morte também sofreu alteração. Pela Lei anterior, o dependente recebia valor integral do benefício (100%). Pela nova lei, o valor pago é de apenas 50% do benefício, acrescido de tantas cotas individuais de 10% do valor da mesma aposentadoria quantos forem os dependentes do segurado, até o máximo de cinco.

A Medida Provisória nº 676/2015, de 17 de junho de 2015 e convertida na Lei nº 13.183, de 04 de novembro de 2015, além de outras alterações, acrescentou o Artigo 29-C, na lei nº 8.213/91, criando uma regra alternativa ao fator previdenciário, denominada de regra progressiva 85/95 para as aposentadorias por tempo de contribuição: 85 anos (mulher) e 95 anos (homem). Bom destacar que essa regra não acaba com o Fator Previdenciário, concorre paralelamente, podendo o trabalhador optar por uma ou por outra, naquilo que lhe trazer menos prejuízo.

A Reforma do Aparelho do Estado, comandada pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado - MARE, criado exclusivamente com esta finalidade, ocupa posição de destaque na década de noventa, como escreveu o titular desse Ministério, Bresser Pereira: “Nos anos 90, embora o ajuste estrutural permaneça entre os principais objetivos, a ênfase deslocou-se para a reforma do Estado, particularmente para a reforma administrativa” (BRESSER PEREIRA, 1997 apud SILVA JR, 2001, p. 27).

Essa reforma, segundo o ministro Bresser Pereira, era uma imposição do processo de globalização, que teria reduzido a autonomia dos Estados na formulação e implementação de políticas e da crise do Estado. Um Estado moderno e eficiente é o que preconizava o ministro reformador. Assim, a reforma visava a um só tempo fortalecer a administração pública direta e a descentralização da administração pública a partir das “Agências Executivas” e de “Organizações Sociais” controladas por “Contrato de Gestão” (SILVA JR, 2001, p. 29).

Discutir mesmo em linhas gerais a reforma do Estado e do aparelho do Estado encetadas pelo referido governo é importante para compreendermos a reconfiguração do campo da educação superior a partir desse governo. Pela compreensão da equipe do governo responsável pelas reformas, o Estado compreenderia quatro setores: “núcleo estratégico”; as “atividades exclusivas do Estado”; os “serviços não exclusivos ou competitivos” e a “produção de bens e serviços para o mercado” (SILVA JR, 2001, p. 29).

Segundo essa concepção, os serviços não exclusivos do Estado, mas relevantes para a sociedade, são as universidades, as escolas técnicas, os centros de pesquisa, os hospitais e os museus (Idem). Daí a defesa do ministro Bresser (1996), de transformar as instituições

federais com tais características em “organizações sociais” e, que, como tais, celebrariam “contratos de gestão” com o governo, participando, inclusive, do orçamento público, mediante autorização do parlamento (apud SILVA JR, 2001, p. 32). Dessa maneira, a reforma do Estado alcançaria seu significado: tornar a administração pública mais flexível e eficiente e reduzir seus custos e garantir qualidade nos serviços. Alcançaria também a sua finalidade: a flexibilização e a descentralização, ou seja, sua adequação aos princípios do neoliberalismo e do mercado, opondo o privado e individual ao, já minimante, público.

Para atingir tais propósitos, necessário seria mudar a Constituição Federal de 1988, no sentido de permitir a existência de mais de um regime jurídico dentro do Estado, limitar a estabilidade de servidores a alguns casos da área estratégica, além de tornar possível a demissão de servidores por insuficiência de desempenho e excesso de pessoal e igualar a previdência no setor público à vigente no setor privado. A proposta de reforma do Estado baseava-se na concepção racional-legal de Estado, de natureza gerencial<sup>8</sup>, em substituição ao modelo de Estado *patrimonialista*<sup>9</sup> e *burocrático*<sup>10</sup> em vigor (SILVA JR, 2001, p. 41).

O ponto de partida para a reforma foi a crítica neoliberal de que o Estado, no pós-guerra, desviou de suas funções básicas por ter se envolvido demasiadamente com as funções produtivas. Assim, a crise seria uma crise fiscal, dado o esgotamento das experiências do pós-guerra: a estratégia estatizante e de intervenção do Estado de bem-estar social, nos países desenvolvidos; a estratégia de “substituição de importações”; adotada no “terceiro mundo” e o “estatismo nos países” ditos comunistas. Frente esse diagnóstico, a resposta “adequada”, seria o “ajuste fiscal”, “as reformas econômicas orientadas para o mercado”, a reforma da previdência e a reforma do aparelho do Estado.

Por essa ótica, a reforma deveria desresponsabilizar o Estado de serviços fundamentais como saúde e educação, considerados competitivos e público não-estatal, transferindo esses e outros serviços para o setor das atividades que podem ser controladas pelo mercado. Resulta desse processo de reforma dos anos de 1990 um Estado mínimo no que se refere às políticas públicas, justificando-se, assim, o processo de ajustes da educação, em especial a superior, a esse novo cenário.

---

<sup>8</sup> [...] “Por administração pública gerencial entende-se a que surgiu como resposta à expansão das funções econômicas e sociais do Estado, ao desenvolvimento tecnológico e à globalização da economia mundial; a que traria eficiência à administração pública e que seria “orientada predominantemente pelos valores da eficiência e qualidade na prestação de serviços públicos e pelo desenvolvimento de uma cultura gerencial nas organizações” (SILVA Jr, p. 41).

<sup>9</sup> Ver Nota de Rodapé (Idem).

<sup>10</sup> (Idem).

Nessa perspectiva, Cabral Neto e Castro (2007), ao discutirem as estratégias de expansão da educação brasileira, afirmam que a crescente privatização da educação superior na década de 1990 deve ser entendida no contexto da implantação das ideias neoliberais e da reestruturação do Estado, que impuseram limites às suas funções no campo social, favoreceram a abertura comercial e a privatização de bens e serviços.

### **1.3 O Surgimento da Educação Superior e das Universidades Federais: desenvolvimento, reestruturação e expansão, até o começo do século XXI.**

Estudos de Luiz Antônio Cunha (1980) registram o advento dos primeiros cursos superiores de educação em território brasileiro entre os séculos XVII e XVIII, período em que os jesuítas comandavam a educação escolar na Colônia. O primeiro curso dessa modalidade é ofertado em 1638 pelo colégio do Rio de Janeiro, na área de filosofia. Na sequência, veio a ser implantado o curso de filosofia no colégio de Olinda, em 1687. O curso de teologia foi ofertado em 1688 no colégio do Maranhão e o curso de Artes, complementar ao curso de teologia do Maranhão, foi inaugurado em 1695. Os demais cursos superiores, em São Paulo, Recife e Minas Gerais, surgiram já no século XVII, em 1708, 1721 e 1750, respectivamente.

Após a expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759, ocorreu mais do que uma reestruturação na educação superior, um desmanche de todo o sistema educacional escolar da Colônia, como repercussão das reformas pombalinas que atingiram a universidade de Coimbra em meio à crise econômica e política na metrópole. Segundo Cunha (1980), “Não foi um sistema ou tipo pedagógico que se transformou ou se substituiu por outro, mas uma organização escolar que se extinguiu sem que essa destruição fosse acompanhada de medidas imediatas, bastante eficazes para atenuar os efeitos ou reduzir a sua extensão” (p. 51).

Nesse contexto de desmoronamento completo do aparelho educacional, montado e dirigido pelos jesuítas no Brasil, surgiram, tardiamente, as aulas régias. Passa-se, assim, de um sistema educacional organizado, com estudos sistematizados em séries e uma pedagogia claramente definida na *Ratio Studiorum*, a um período de fragmentação do ensino, agora baseado no enciclopedismo, com aulas de grego, hebraico, filosofia, teologia, retórica e poética, desenho e figura, aritmética, geometria e francês, funcionando em locais diversos, na maioria dos casos, de maneira independente.

A instalação da corte portuguesa no Brasil em 1808 e, na sequência, a emergência do Estado Nacional criaram a necessidade de uma nova estrutura da educação superior, baseada noutra concepção organizativa e pedagógica. A partir daquele ano os cursos e as academias

criados tinham por objetivo formar burocratas para o Estado e especialistas na produção de bens simbólicos, o que será feito por meio dos cursos de formação nas chamadas carreiras liberais.

A formação dos burocratas para o Estado, essencialmente vinculados à carreira militar, acontecia em estabelecimentos militares (Academia Militar e Academia de Marinha) através dos cursos de medicina e cirurgia e de matemática. Mas outros cursos foram criados para a formação de profissionais não militares para atender necessidades da burocracia do Estado: agronomia, química, desenho técnico, economia política e arquitetura. Depois da independência surgiram os cursos de direito, ampliando o quadro de formação de especialistas nas atividades mais amplas da burocracia do Estado (legislação, diplomacia e administração).

Visando a formação de especialistas na produção de bens simbólicos voltados às classes dominantes são criados os cursos superiores de desenho, história, música e arquitetura. No entanto, destaque maior no cumprimento desse objetivo é dado ao curso de direito. Segundo Cunha (1980), com a reestruturação e expansão da educação superior de 1808, os estudos de matemática, física, química, biologia e mineralogia saíram dos cursos de filosofia, controlados pela Igreja e passaram para a Escola Politécnica, já sob influência da ideologia positivista de Comte, preparando assim as futuras gerações de ideólogos liberais em oposição às doutrinas da Igreja Católica, ao regime monárquico e à escravidão (p. 63-64).

Em outro sentido, os estudos de filosofia foram transferidos para as faculdades de direito, com influência maior dos pensadores franceses ecléticos e dos idealistas alemães e menor do positivismo (p. 64). De qualquer forma, o ensino superior do primeiro reinado foi estruturado em estabelecimentos isolados, apesar dos sucessivos esforços no sentido de reuni-lo em universidade. No final do período imperial, já era forte a ideia de criação de uma universidade no Brasil que, segundo a corrente liberal, não positivista, teria a função de formar “uma elite preparada e competente, capaz, não de traduzir as aspirações populares, mas de desenvolvê-las e incentivá-las” (BARROS, 1959 apud CUNHA, 1980, p. 86).

Em sentido contrário, os positivistas sustentavam que a criação de uma universidade acarretaria o aumento das “deploráveis pretensões pedantocráticas da nossa burguesia, cujos filhos abandonam as demais profissões, igualmente úteis e honrosas, para só preocupar-se com a aquisição de um diploma qualquer” (MENDES, 1882 apud CUNHA, 1980, p. 89).

Na república velha, 1889 a 1930, a política educacional começa sob a influência do positivismo no setor militar e pela atuação do Ministro da Instrução Pública Benjamim Constant (1890-1891) e termina com a entrada em cena da política educacional do período Vargas (1930-1931). Foi no contexto da reforma Rocha Vaz (1925) que surgiram as escolas

superiores livres, independentes do Estado, por iniciativa de particulares, como resultado de determinações técnico-econômicas (formação de força de trabalho) e ideológicas (influência do positivismo). Na década de 1920, brotaram as primeiras universidades no Brasil, Rio de Janeiro (1920) e Minas Gerais (1927).

Cunha (1980) lembra que a expansão da educação superior no período da primeira república foi determinada pelo aumento da procura por educação superior impulsionado pelas transformações econômicas e políticas da época e pela luta de liberais e positivistas pelo “ensino livre” e, finalmente, pela luta dos positivistas contra os privilégios ocupacionais conferidos pelos diplomas escolares (p. 150). Essa expansão alterou quantitativa e qualitativamente a educação superior no Brasil. De forma que, entre 1891 e 1910 foram criadas 27 escolas superiores e entre 1911 e 1915 foram criadas mais 9 escolas superiores.

Surgiram também, nesse período, três instituições universitárias, a Universidade de Manaus, criada em 1909 por força do ciclo da borracha e dissolvida em 1926, provavelmente pelo enfraquecimento da economia que lhe deu existência. Em 1911 surgiu a Universidade de São Paulo, com duração até 1917 e em 1912 foi criada a Universidade do Paraná, dissolvida em 1915 por não atender critérios promulgados pela reforma educacional de Carlos Maximiliano.

Essas três instituições universitárias de natureza privada foram criadas por iniciativas de grupos locais formados por indivíduos em geral ligados às profissões liberais de maior prestígio em seus respectivos contextos. Delas, com exceção da Universidade de São Paulo, restauraram uma ou outra faculdade que sobreviveram e alcançaram o benefício da federalização e incorporação às Universidades Federais criadas nas décadas de 1940/1950.

Enfim, o estudo de Cunha acerca da educação superior na primeira república registra a Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920, como a primeira instituição universitária duradoura instalada no Brasil, por força da corrente liberal no setor educacional, não sem forte resistência e sistemática oposição dos chamados positivistas. De forma que, o debate sobre a educação superior universitária se intensifica a partir dos anos de 1920, mas ganha projeção e se consolida a partir dos anos de 1930, principalmente com a instalação do chamado “Estado Novo”.

De outro lado, Helena Sampaio (2000) registra a primeira expansão da educação superior privada a partir da Constituição da República (1891), que estabeleceu a possibilidade legal para a diferenciação desse nível de ensino, até então monopólio da União. Segundo a autora, de 24 instituições isoladas em 1900, o sistema saltou, no período de três décadas, para 133 instituições, sendo 86 apenas na década de 1920 (Idem).

As mudanças mundiais provocadas pela crise de 1929-1932 repercutem fortemente no Brasil, que junto com as reorientações da política econômica da burguesia imperialista, provocam mudanças de rumo do país a partir dos anos de 1930. A mudança estrutural mais significativa no plano econômico foi a passagem de uma economia baseada na monocultura para exportação a uma economia de base industrial, porém, sem romper com a estrutura agrária latifundiária e com o domínio imperialista dos Estados Unidos e da Inglaterra, dado o esgotamento do desenvolvimento pela via da exportação de produtos primários e o endividamento externo. Cunha sintetiza tal contexto dizendo que,

Nos 100 anos que antecederam a Revolução de 1930, a economia brasileira vinha se desenvolvendo integrada no capitalismo ‘internacional’ como exportadora de alimentos e matérias-primas, e importadora de bens industrializados e combustíveis, até que as contradições geradas por esse desenvolvimento determinaram a progressiva substituição de importações por manufaturados locais. A partir de 1937, o Estado assumiu um novo papel, intervindo direta e intensamente na economia, promovendo a industrialização.

Getúlio Vargas, por meio de golpe, assumiu a chefia do governo brasileiro em 1930 e foi deposto, também por um golpe, em 1945. O setor burguês que junto com Getúlio Vargas assumiu o poder do Estado em 1930 (através de movimento de cúpula de setores da classe dominante brasileira) desenvolverá, sobretudo, a partir de 1937, com a instalação do chamado “Estado Novo”, um largo processo de industrialização apoiado no Estado e nos capitais externos.

Essa mesma burguesia, posteriormente, frente ao menor lampejo nacionalista mais independente, abandona Getúlio Vargas na década de 1950 e prepara o golpe militar contra João Goulart da década de 1960, tão consolidada a sua associação, embora minoritária, com os interesses do imperialismo norte-americano no país.

A mudança na forma de acumulação de capital nas colônias e semicolônias, conforme era a orientação do imperialismo monopolista daquele momento, ainda mais no período entre guerras, marcado pelos efeitos da crise econômica mundial e pela divisão da própria burguesia local, não podia ser de outra forma senão se utilizando do poder do Estado fortemente centralizado.

É assim, apoiado numa “ditadura semifascista” que o governo de Getúlio Vargas, entre 1930 e 1945, “declarou as greves ilegais, fechou os jornais operários e prendeu

dirigentes sindicais, além de jogar na ilegalidade o Partido Comunista”<sup>11</sup> (GODEIRO, 2016, p. 50). É a partir dessa base econômica e política construída nos governos de Getúlio Vargas que se desenvolvem as primeiras universidades federais.

Considerando a linha do tempo de criação das universidades federais no Brasil, entre 1920 e 2014, Danilo Alain Simões Maciel (2014), em dissertação de mestrado, defendida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, destaca quatro períodos de crescimento significativo na expansão das IFES. Para além da defesa que o autor faz da maior expansão registrada no governo de Luís Inácio Lula da Silva, interessa-nos encontrar, na conjuntura econômica e política de cada período, os fatores determinantes da expansão-reestruturação, lançando luz sobre as políticas de Expansão-Interiorização e Reestruturação-Expansão na UFPI e buscarmos na contradição entre reestruturação e expansão a especificidade dessas políticas no plano nacional e local.

O primeiro período, de 1946 a 1951, portanto, depois da deposição de Getúlio Vargas, no governo de Gaspar Dutra, foram criadas 04 (quatro) universidades federais, contra 02 criadas no período precedente. Naquele momento o país avançava bastante na transição do modelo primário-exportador para o modelo de “substituição de importações”, iniciada no governo anterior que, como vimos, essa transição ganha impulso a partir do chamado “Estado Novo”, instalado em 1937, sob o comando de Vargas.

A industrialização e a monopolização são os fatores fundamentais para o aporte de capital externo no período, que, por sua vez, vão exigir maior capacidade do país em relação à preparação de força de trabalho, não apenas para as profissões liberais em franco crescimento, mas também para o atendimento da demanda industrial e da burocracia estatal, ambas em expansão. Nesse período, a expansão da educação superior não se limita às universidades federais. Luiz Antônio Cunha (1983, p. 96) registra 16 (dezesesseis) universidades em 1954, sendo 05 (cinco) mantidas pelo setor privado e 11 (onze) pelo poder público (federal e estaduais).

Importante não perder de vista que paralelamente ao desenvolvimento do ensino superior universitário, especialmente o público federal, corre em velocidade maior o desenvolvimento do setor privado desse nível de ensino. De 265 instituições de ensino

---

<sup>11</sup> “O golpe de Estado de 1937 foi uma tentativa de Vargas de controlar as tensões sociais que se alastravam pelo país: o preço do café caiu 70% no mercado internacional, e o Brasil caminhava para o caos em 1935, já que não tinha como pagar sua dívida. A Aliança Nacional Libertadora, com apoio do Partido Comunista, agitava nas ruas a suspensão do pagamento das dívidas e a nacionalização das empresas imperialistas. Alguns autores, sobretudo Octavio Ianni e Francisco Weffort, se referem ao governo Vargas desse período como “populista”. Nelson Rockefeller, um enviado norte-americano para atrair o Brasil à órbita ianque, classificou o regime getulista como “ditadura esclarecida” (Godeiro e Soares, p. 50).

superior em 1933, 64% dos estabelecimentos e 43,79% das matrículas representados pelo setor privado passa-se para 391 instituições em 1945, com o setor privado respondendo por 63,1% dos estabelecimentos e 48% das matrículas. Apesar de um pequeno recuo no número de instituições, houve um crescimento significativo de matrículas neste setor (CARVALHO, 2008).

O segundo período da expansão acontece entre 1956 e 1961, no governo de Juscelino Kubitschek, quando são criadas 11 (onze) universidades federais. Nesse período, o processo de industrialização é acelerado face ao crescente ingresso de capital estrangeiro. O capital monopolista abocanha setores inteiros da economia, fabricação de veículos e material eletroeletrônico, além do que em muitos outros setores as empresas estrangeiras se associaram às empresas nacionais<sup>12</sup>. Àquela altura, a burguesia majoritariamente já havia aceitado a condição de subordinação imposta pelo imperialismo norte-americano. Cunha (1983) registra 21 (vinte e uma) universidades criadas entre 1955 e 1964, das quais apenas 05 (cinco) eram privadas (confessionais católicas).

O governo de Juscelino Kubitschek parece ter cumprido o acordo assinado em 1941 entre o governo brasileiro de Vargas e o governo de Roosevelt, dos Estados Unidos. Esse acordo estabeleceu as bases da troca entre os dois países. Os Estados Unidos, além de garantir crédito para armamentos e utilizar as bases militares brasileiras comprometeram-se em aumentar as compras de produtos agrícolas e minerais. O Brasil, em contrapartida, adaptaria sua indústria às necessidades de guerra dos Estados Unidos e forneceria minério de ferro e aço aos aliados. Nesses termos, assumir a indústria de base (siderurgia, energia, estradas, portos, petróleo, etc.) foi fundamental para assegurar a industrialização brasileira, porém, mais importante ainda, para receber as multinacionais que se instalariam aqui a partir do pós-guerra.

Não encontramos estatísticas quanto ao número de instituições de educação superior privadas relativas a esse período, no entanto, Helena Sampaio (2000) afirma que ele continuou se desenvolvendo. A autora registra, entretanto, uma redução no número de matrículas de 48% em 1945 para 42,3% em 1955, atribuindo essa redução fundamentalmente

---

<sup>12</sup> “A política econômica de Kubitschek, consubstanciada no Plano de Metas, visava intensificar a acumulação de capital de modo a fazer frente à continuação do processo de substituição de importações, bem como à construção da nova capital e sua relação com as diversas regiões do país. Para isso, era necessário aumentar as despesas governamentais (de modo a se concederem créditos às empresas a juros reais negativos, e se criarem economias externas subsidiadas; favorecer os setores econômicos onde a acumulação era mais rápida; e diminuir o preço da força de trabalho” CUNHA, 1983, p. 38).

a dois fatores, a criação de universidades estaduais e a federalização de instituições de ensino superior (p. 47-48).

No entanto, durante os governos da ditadura civil-militar, o setor das IFES cresceu ainda mais. Nesse terceiro período, foram criadas 14 (quatorze) instituições, entre 1964 (governo de Castelo Branco) e 1985 (governo de João Batista Figueiredo). Nesse período a industrialização brasileira, apoiada nas multinacionais e na introdução de novas máquinas e tecnologias, muda profundamente o cenário econômico do país. É como disse Carlos Bauer (2012), “a industrialização capitalista se fez de forma subordinada [...], sob a dominação do capital estrangeiro e a imposição aos trabalhadores de toda sorte de agruras e de dificuldades repressivas às suas organizações políticas e sindicais” (p. 24).

De acordo com Gaudêncio Frigotto (2010), em relação à educação superior, as medidas adotadas estiveram mais na direção de uma “estratégia calcada em mecanismos de seletividade mais ostensiva, ou mediante formas de uma aparente democratização que esconde a seletividade ou a desqualificação do ensino no interior da universidade” (p. 197).

A expansão das universidades federais nesse período foi maior que a anterior, mas a expansão do ensino superior no setor privado foi maior ainda. De acordo com Sampaio, de 463 estabelecimentos de ensino em 1970 (43,4% privados) passa-se para 645 estabelecimentos em 1975 (75% privados) e 642 em 1980 (77,3% privados). A esse crescimento dos estabelecimentos privados corresponde um crescimento nas matrículas no mesmo período: 50,5% em 1970, 61,8% em 1975 e 63,3% em 1980 (SAMPAIO, 2000, p. 52).

Ao analisar dados de matrículas do ensino superior público e privado disponibilizados pelo Ministério da Educação, relativos ao período de 1965 a 2005, Luiz Antônio Cunha (2007) demonstra pelos números, a queda vertiginosa na proporção das matrículas na esfera pública e o consequente aumento no setor privado. Enquanto o número de estudantes das instituições públicas foi multiplicado por 13, na esfera privada esse fator foi de 46, entre 1965 a 2005. No início do período o setor público representava 56,3% das matrículas, chegando ao final do período, com 27,3%, apenas.

O quarto período de expansão das universidades federais brasileiras (2003-2016), abordado em capítulos à parte, foi precedido por um amplo processo de reestruturação neoliberal nas esferas da economia, do Estado e da cultura. Vimos, em tópico anterior, linhas gerais da reestruturação no âmbito da economia e do Estado e deixamos para outro momento a reestruturação da educação superior, fato que será retomado neste tópico.

A lógica que conduz a reestruturação da educação superior brasileira a partir dos anos de 1990 é a mesma aplicada na reforma do aparelho administrativo do Estado. Apesar de

algumas ações adotadas antes da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394, em 1996, este é o principal instrumento legal que deflagra o processo de diversificação e expansão desse nível da educação escolar brasileira. O capítulo dessa lei que trata da educação superior é definido por João dos Reis Silva Junior e Valdemar Sguissard (2001) como uma espécie de plataforma legal para as ações de reformas fundamentadas em princípios defendidos pelos organismos supranacionais e nacionais. Entre esses princípios está a crise do sistema federal de ensino superior, por não conseguir incorporar a demanda existente e por não preparar adequadamente seus alunos para o mercado de trabalho.

As críticas eram dirigidas também a questões de carreira e de salário dos professores, servidores e técnicos, o financiamento público e o mau uso dos recursos das IFES. Criticavam ainda a ingerência excessiva do Estado no ensino superior, a baixa relação aluno-professor, o alto custo/aluno e a falta de capacidade instalada para atender a demanda.

As respostas vão desde uma maior diferenciação institucional e maior incentivo ao desenvolvimento de instituições privadas, diversificação das fontes de financiamento, vinculando estes aos resultados e um modelo de avaliação que as oriente para as demandas do mercado<sup>13</sup>. A LDB é o principal documento legal na orientação da reestruturação, com base em seu artigo 45: “A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização” (SILVA JR e SGUISSARD, 2001, p. 54). A crítica fundamental desses autores é a abertura para a criação de universidades especializadas.

De forma sagaz, o governo incorpora na LDB a possibilidade de transformação das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES em “Organizações Sociais” (OS), no artigo 54: “as universidades gozarão, na forma da lei, de estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal” (SILVA JR e SGUISSARD, 2001, p. 54). E acrescenta no inciso I do § 1º: “propor o seu quadro de pessoal docente, técnico e administrativo, assim como um plano de cargos e salários, atendidas as normas gerais pertinentes e os recursos disponíveis” (SILVA JR e SGUISSARD, 2001, p. 54).

Qual a importância das citações acima? A LDB e o Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997, ao estabelecerem a diferenciação institucional e a diversificação das modalidades de ensino, constituem as orientações legais para a explosão do ensino superior privado daí em

---

<sup>13</sup> Para ver mais sobre estas questões, consultar *Novas Faces da Educação Superior no Brasil* (Silva Jr e Sguissard, 2001).

diante, a base legal e objetiva para o credenciamento de novas instituições e a abertura para a alavancagem do mercado educacional no Brasil. Silva Jr e Sguissard (2001), se reporta a um documento do Banco Mundial com quatro orientações básicas para o ensino superior, todas adotadas pelo governo da época: “fomentar maior diferenciação das instituições, diversificação das modalidades de ensino, diversificação das fontes de financiamento das instituições públicas e redefinição da função do governo na educação superior” (SILVA JR e SGUISSARD, 2001, p. 57-58).

Cátia Guimarães (2013), ao falar sobre esta estratégia da diversificação como forma de expansão do ensino superior privado, menciona um documento do Banco Mundial de 1995 que fala da inadequabilidade do “modelo tradicional de universidade europeia de pesquisa” (o sistema universitário brasileiro é cópia piorada desse modelo), que teria demonstrado “ser custoso e pouco apropriado no mundo em desenvolvimento”. Depois dessa consideração, o documento orienta “o desenvolvimento de instituições não-universitárias e o fomento de estabelecimentos privados”, para, além de “contribuir para satisfazer a crescente demanda social de educação pós-secundária”, pode “fazer com que os sistemas de nível terciário sejam mais sensíveis às necessidades variáveis do mercado de trabalho” (GUIMARÃES, 2013, p. 21).

Ao discutir a reforma da educação superior associada ao discurso da qualidade, Lima (et al, 2014), destacam o tema da flexibilização na LDB *como premissa para a qualidade da Educação Superior*. Esse princípio, presente nas reformulações curriculares dos cursos de graduação a partir de então, está associado à construção do “perfil adequado às novas características do mundo produtivo e às demandas do mercado em constante mudança” (LIMA, 2014, p. 221). Destacam, por outro lado, a reestruturação da Educação Superior como “ajustamento das IES públicas às concepções gerencialista, produtivista e mercantilizadora”, alinhada às “diretrizes neoliberais impostas pelas agências multilaterais” (LIMA, 2014, p. 224).

Nessa perspectiva, flexibilização está associada também a uma nova noção de autonomia, entendida como liberdade para as IES se ajustarem às demandas do mercado e aumentarem sua eficiência produtiva. Assim, eficiência e produtividade assumem importância central na concepção da educação superior reestruturada, que, por meio da avaliação, exercida pelo Estado, busca assegurar o controle e a qualidade do produto final. Essa qualidade será mensurada por critérios quantitativos, isto é, será baseada na quantidade dos produtos e serviços produzidos pelas IES em vista das demandas do mercado, dentro da concepção do paradigma da flexibilidade.

Resulta das reformas do Estado e da educação superior uma universidade transmutada para a esfera produtiva, com novas atribuições, entre outras, segundo Lima et al, fomentar e legitimar as necessidades do mercado, especialmente “formar profissionais e gerar tecnologias e inovações que sejam colocadas a serviço da expansão do capital” (LIMA, 2014, p. 226). Formar profissionais pela universidade subordinada ao mercado significa, segundo Chauí, “treinar os indivíduos a fim de que sejam produtivos para quem for contratá-los [...]”. Isto é, “a universidade adestra mão-de-obra e fornece força-de-trabalho” (CHAUÍ, 2001 apud LIMA et al, 2014, p. 227).

Conclui-se, pelo exposto, que os princípios que orientaram a reestruturação produtiva e a reforma do Estado são os mesmos que orientaram a reforma da educação em geral e superior em particular. Tais princípios chegaram ao Brasil através de organismos internacionais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Banco Interamericano de Desenvolvimento), representantes do capital imperialista, especialmente os Estados Unidos. E que, em última instância, tais princípios resultaram de orientações destinadas à superação da crise capitalista dos anos de 1970.

Essas foram as principais razões da expansão da educação superior privada nos governos de FHC, cuja dimensão quantitativa pode ser vista nos quadros a seguir, considerando o número de instituições e de matrículas entre 1995 e 2002.

Quadro 1 – Número de Instituições de Educação Superior por Dependência Administrativa no Brasil e no Piauí – 1995 a 2002

1995	Brasil	Federal	Estadual	Municipal	Privada
	894	57*	76*	77*	684*
	Piauí	Federal	Estadual	Municipal	Privada
	05	01	01	00	3
1996	Brasil	Federal	Estadual	Municipal	Privada
	922	57	74	80	711
	Piauí	Federal	Estadual	Municipal	Privada
	06	01	01	00	00
1997	Brasil	Federal	Estadual	Municipal	Privada
	900	56	74	81	689
	Piauí	Federal	Estadual	Municipal	Privada
	06	01	01	00	04
1998	Brasil	Federal	Estadual	Municipal	Privada

	973	57	74	78	764
	Piauí	Federal	Estadual	Municipal	Privada
	06	01	01	00	04
1999	Brasil	Federal	Estadual	Municipal	Privada
	1.097	60	72	60	905
	Piauí	Federal	Estadual	Municipal	Privada
	08	01	01	0,0	06
2000	Brasil	Federal	Estadual	Municipal	Privada
	1.180	61	61	54	1.004
	Piauí	Federal	Estadual	Municipal	Privada
	11	1	1	0,0	09
2001	Brasil	Federal	Estadual	Municipal	Privada
	1.391	67	63	53	1.208
	Piauí	Federal	Estadual	Municipal	Privada
	20	02	01	0,0	17
2002	Brasil	Federal	Estadual	Municipal	Privada
	1.637	73	65	57	1.442
	Piauí	Federal	Estadual	Municipal	Privada
	21	02	01	0,0	18

Fonte: Sinopse Censo da Educação Superior 1995 a 2002 – SESU/MEC

\* Considerando número total de instituições na Dependência Administrativa: universidades, centros universitários, faculdades integradas e faculdades isoladas, públicas e privadas.

Tendo em vista nosso objetivo em demonstrar a expansão quantitativa da educação superior no Brasil no período de 1995 a 2002, compreendidos os dois mandatos do Presidente Fernando Henrique Cardoso, limitaremos nossa atenção nos números iniciais e finais, considerando o total no Brasil e as quatro dependências administrativas. Assim posto, no ano inicial da série, 1995, temos um total de 894 Instituições de Educação Superior no Brasil. Destas, 57 são federais (6,3%), 76 são estaduais (8,5%), 77 são municipais (8,6%) e 684 são privadas, o que corresponde a 76,5%.

No último ano da série, 2002, o número total de IES registrado pelo Censo da Educação Superior do MEC passou de 894 em 1995 para 1.687, registrando crescimento de 88,7% no número total de instituições. As IES federais passaram de 57 para 73, crescimento de 28,0%. As estaduais passaram de 76 para 65, registrando redução de -14,4% no número de instituições. As municipais registraram queda maior ainda, passando de 77 IES para 57 ou 20

instituições a menos (-25,9%). As IES privadas, por sua vez, passaram de 684 para 1.442 instituições, registrando crescimento de 110,8%. Crescimento semelhante ocorre no número de matrículas, conforme descrito no quadro seguinte.

Quadro 2 – Número de Matrículas na Educação Superior por Dependência Administrativa no Brasil e no Piauí – 1995 a 2002

1995	Brasil	Federal	Estadual	Municipal	Privada
	1.759.703	353.235*	203.135*	4.168*	1.155.795*
	Piauí	Federal	Estadual	Municipal	Privada
	11.388	8.177	2.711	0,0	500
1996	Brasil	Federal	Estadual	Municipal	Privada
	1.868.529	388.987	243.101	103.339	1.133.102
	Piauí	Federal	Estadual	Municipal	Privada
	13.743	8.056	4.674	0,0	1.013
1997	Brasil	Federal	Estadual	Municipal	Privada
	1.945.615	395.833	253.678	109.671	1.186.433
	Piauí	Federal	Estadual	Municipal	Privada
	14.143	8.226	4.638	0,0	1.279
1998	Brasil	Federal	Estadual	Municipal	Privada
	2.125.958	408.640	274.934	121.155	1.321.229
	Piauí	Federal	Estadual	Municipal	Privada
	16.374	8.916	5.698	0,0	
1999	Brasil	Federal	Estadual	Municipal	Privada
	2.369.945	442.562	302.380	87.080	1.537.923
	Piauí	Federal	Estadual	Municipal	Privada
	22.782	9.200	11.021	0,0	2.561
2000	Brasil	Federal	Estadual	Municipal	Privada
	2.694.245	482.750	332.104	72.172	1.807.219
	Piauí	Federal	Estadual	Municipal	Privada
	31.117	10.299	17.671	0,0	3.147
2001	Brasil	Federal	Estadual	Municipal	Privada
	3.030.754	502.960	357.015	79.250	2.091.529
	Piauí	Federal	Estadual	Municipal	Privada

	33.455	11.535	16.816	0,0	5.104
2002	Brasil	Federal	Estadual	Municipal	Privada
	3.479.913	531.634	415.569	104.452	2.428.258
	Piauí	Federal	Estadual	Municipal	Privada
	49.814	13.199	28.252	0,0	8.363

Fonte: Censo Educação Superior 1995 a 2002 – SESU/MEC

\* Considerando número total de instituições na Dependência Administrativa: universidades, centros universitários, faculdades integradas e faculdades isoladas, públicas e privadas.

Em termos de matrículas na educação superior (graduação), o censo do MEC registrou em 1995 um total de 1.759.703 matrículas, sendo 353.235 nas IES federais, 203.135 nas IES estaduais, 4.168 nas municipais e 1.155.795 nas IES privadas. No ano de 2002, as matrículas totais haviam passado para 3.479.913, registrando crescimento de 97,7%. As federais passaram para 531.634 ou 50,5% de crescimento e as estaduais passaram para 415.569, com crescimento de 104,5%. As matrículas nas IES municipais passaram de 4.168 para 104.452, registrando o maior crescimento da série, 240,0%, enquanto as matrículas nas IES privadas passaram de 1.155.795 para 2.428.258, segundo maior crescimento da série, 110,0%.

Registra-se, assim, exponencial expansão da educação superior privada no Brasil decorrente da política de reestruturação do governo de então. Considerando apenas a categoria “particular”, as instituições passaram de 684 em 1995 para 1.442 em 2002, registrando crescimento de 110,8%. As matrículas, por outro lado, considerando a mesma categoria, passaram de 1.155.795 em 1995 para 2.428.258, crescimento de 110,0%.

O quarto período de expansão e reestruturação das universidades federais acontece no século XXI, entre 2003 e 2016, sob os governos de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, com a criação de 18 (dezoito) universidades federais. Esse período é marcado por um ciclo curto de crescimento mundial e a emergência de um novo longo declínio da economia mundial. O ciclo curto de crescimento econômico coincide com o primeiro mandato de Lula (2003-2006), período também da fase de expansão da educação superior privada por meio do PROUNI e do FIES, além da expansão-interiorização da educação pública federal através do Programa Expansão das Universidades Federais. A longa crise econômica inicia no segundo mandato de Lula e se estende para além de 2016, limite temporal deste estudo. Esse período compreende a fase da reestruturação das Universidades Federais por meio do REUNI, 2008-2012 e anos subsequentes. Como dito antes, o quadro aqui delineado será nosso objeto de estudo em outro capítulo.

## **CAPÍTULO II - AS POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM ARTICULAÇÃO COM O MODELO DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO NO GOVERNO LULA (2003-2007)**

O texto apresenta análise das políticas para a educação superior implementadas no governo Luiz Inácio Lula da Silva entre 2003 e 2006, no contexto da reestruturação de caráter mais geral em curso no país, com o objetivo de melhor compreender a dimensão da expansão envolvendo a relação público e privado. A análise é feita em articulação com as políticas de desenvolvimento econômico e social adotadas por esse governo e terá por base documentos oficiais (Leis, Decretos, Portarias, Resoluções e Relatórios), além de produções sobre o tema, como teses, dissertações, artigos, livros, jornais, cartas, programas, sites institucionais e documentos de organismos externos.

Necessário, no entanto, recuar na história e buscar nos anos de 1990, nos governos Collor de Mello (1990-1992), Itamar Franco (1992-1994) e, especialmente, no período dos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), a fase inicial da reestruturação e das transformações na economia e na educação superior brasileiras, conforme visto no capítulo anterior. O ajuste estrutural sob esses governos, por meio de medidas fiscais e reformas econômicas orientadas pelo e para o mercado, visou a integração subordinada do Brasil à nova ordem econômica mundial. Com tal ajuste, amplia-se o papel do mercado na alocação de recursos e impõe-se fortes restrições ao papel do Estado como provedor de serviços (Ferreira, 2009; 2012).

Suely Ferreira (2009), em tese de doutoramento, pela Universidade Federal do Goiás, sugere discutir o movimento de transformação dos sistemas de ensino superior brasileiro em articulação com o processo de reestruturação produtiva do capital em âmbito global. Nesse contexto, questiona-se as “*finalidades sociais*” das universidades e exige-se que essas instituições sejam readequadas e “assumam novos papéis sociais” frente as transformações decorrentes da reestruturação produtiva do capital e do próprio Estado também reestruturado.

Ambos os processos, reestruturação produtiva do capital e reestruturação da educação superior, fazem parte do movimento macrossocial de internacionalização da economia e da educação, articulado e orientado por organismos multilaterais alinhados com os países imperialistas, visando a superação da crise estrutural do final da onda longa de crescimento da economia capitalista do pós-guerra, a recomposição das taxas de lucro e a normalidade da reprodução do capital.

Esse movimento de reestruturação do capital e da educação superior prossegue nas primeiras décadas do século XXI no Brasil, sob os governos de Lula e Dilma, consolidando o

ajuste em algumas áreas e aprofundando em outras, com maior intensidade a partir da abertura de mais uma longa e severa crise estrutural do capital, cujo desfecho permanece incerto. Assim, tais processos refletem a “inter-relação de fatores econômicos, políticos, sociais, ideológicos e culturais”, de contextos históricos nacionais e internacional (Ferreira, 2009, p. 77).

Abordamos as políticas para a educação superior em articulação com as políticas econômicas, com ênfase nas duas vias da expansão, pública e privada. A abordagem está dividida em três etapas: em primeiro lugar, apontamos os principais aspectos do programa de governo do candidato Lula Presidente, a partir dos documentos “Carta ao Povo Brasileiro” e “Uma Escola do Tamanho do Brasil”. Em segundo lugar, tomaremos as políticas econômicas e educacionais efetivamente implementadas, a partir do PPA 2004-2007 e do Programa de Expansão das Universidades Federais (Programa Expandir). Por último, discutiremos as principais políticas de expansão do acesso através das instituições privadas, especialmente por meio dos Programas Universidade para Todos - PROUNI e Financiamento Estudantil – FIES.

## **2.1 As Políticas Públicas, Econômicas e Educacionais no Governo Lula (2003-2006)**

Diversos documentos sustentam e orientam as políticas públicas, econômicas e educacionais na primeira fase do governo Lula, 2003-2006. Na “Carta ao Povo Brasileiro”, o então candidato Lula Presidente acena em dois sentidos diametralmente opostos: “mudar o modelo econômico” e, contraditoriamente, “honrar os contratos” em andamento, sinalizando seguir o modelo em vigor.

Em “Uma Escola do Tamanho do Brasil” reclama a necessidade de articular a educação superior com o desenvolvimento econômico, como condição necessária para a redução das desigualdades regionais. Esses dois documentos servirão de base e orientação para as principais políticas públicas, econômicas e educacionais do novo governo: o Plano Plurianual 2004-2007; o Programa Expansão das Universidades Federais - 2005; o PROUNI e o FIES. Analisamos essas políticas articuladas a fim de identificar as principais tendências na educação superior implementada.

No decorrer do processo de elaboração do programa de governo do Partido dos Trabalhadores, o então presidenciável Luís Inácio Lula da Silva apresentou uma “Carta ao Povo Brasileiro” contendo, além de diagnóstico da situação de crise vivida pelo país naquele momento, as diretrizes para o país conquistar “desenvolvimento econômico” e “justiça social”. A Carta, segundo o Jornal Folha de São Paulo, que a publicou na íntegra no dia 22 de

junho de 2002, era para “acalmar o mercado financeiro” (Jornal Folha de SP, 2002, p. 1). Além do valor histórico desse documento, pois sinaliza o compromisso do futuro governo Lula com o mercado, buscamos apreender sua relação com a educação superior e o REUNI, em particular.

O documento inicia com uma afirmação: “O Brasil quer mudar. Mudar para crescer, incluir, pacificar. Mudar para conquistar o desenvolvimento econômico que hoje não temos e a justiça social que tanto almejamos...” (p. 1). É explícita a linha política de seu programa de governo, “desenvolvimento econômico” e “justiça social”, mas também vaga, imprecisa.

O texto afirma que o “sentimento predominante é o de que o atual modelo esgotou-se” (p. 1). Que “atual modelo” seria este? A resposta vem a seguir, embora imprecisa, ao afirmar que a população estaria “disposta a apoiar e a sustentar um projeto nacional alternativo” (p. 1), capaz de fazer o Brasil crescer, gerar emprego, reduzir a criminalidade e a resgatar a soberania e o respeito perante o mundo.

Dessa forma, apesar de generalizações e imprecisões de conceitos, o candidato Lula atribui a crise financeira à política econômica do governo de Fernando Henrique Cardoso, resultado do esgotamento do modelo econômico adotado por esse governo, por dedução, o neoliberalismo, e, em contraposição, apresenta um outro modelo, “alternativo nacional”, pautado no “desenvolvimento econômico” e “justiça social”, também por dedução, o desenvolvimentismo ou neodesenvolvimentismo.

Nesse entendimento, o Brasil rumaria para a redução de sua “vulnerabilidade externa pelo esforço conjugado de exportar mais e de criar um amplo mercado interno de consumo de massas” (Jornal Folha de São Paulo, 2002, p. 2). Portanto, no modelo “nacional alternativo”, o desenvolvimento econômico combinaria produção para o mercado externo e para o mercado interno com “políticas sociais consistentes e criativas” (p. 2).

A Carta fala também de “reformas estruturais”, caminho para democratização e modernização do país, “tornando-o mais justo, eficiente e, ao mesmo tempo, competitivo no mercado internacional” (p. 2). A carta cita finalmente, uma “reforma tributária, que desonere a produção” (p. 2), uma “reforma agrária que assegure paz no campo” (p.2), as reformas da previdência e trabalhista. Encerra prometendo programas de combate à fome e à insegurança.

Segundo a Carta, a “premissa” natural da transição de um modelo ao outro é “o respeito aos contratos e obrigações do país” (p. 3). Eis a promessa para tranquilizar o chamado mercado financeiro, preocupado “com o mal desempenho da economia e os temores relativos à capacidade de o país administrar sua dívida interna e externa” (p. 3). Isto é, a

capacidade de o país seguir pagando sua dívida pública, que consome quase metade do orçamento brasileiro.

Mais uma vez, a Carta apresenta com toda as letras a saída para superar a “fragilidade das finanças públicas: aumentar e melhorar a qualidade das exportações e promover uma substituição competitiva de importações no curto prazo”. Valorizar o agronegócio e a agricultura familiar. Mobilizar as finanças públicas e reorientar a política externa para a geração de divisas. Desta forma, pela superação da vulnerabilidade externa, espera-se a redução das taxas de juros e, assim, recuperar a capacidade de investimento público “tão importante para alavancar o crescimento econômico” (p. 4).

A Carta assume o compromisso com a preservação do superávit primário como forma de assegurar a capacidade do governo de honrar os seus compromissos. Assume também o compromisso com o desenvolvimento do mercado interno como forma de revitalizar e impulsionar a economia, afirma que há outro caminho possível: “crescimento econômico com responsabilidade social”, que será percorrido “democraticamente, dentro dos marcos institucionais” (p. 5). Finaliza com um “compromisso pela produção, pelo emprego e por justiça social” (p. 5).

A Carta do presidenciável Lula apresenta, no mínimo, uma ambiguidade: com o discurso de mudar o modelo econômico, acena em busca da simpatia do eleitor brasileiro, com o desejo da imensa maioria da população trabalhadora do país cansada das políticas neoliberais de privatização, ajuste fiscal, austeridade e desemprego. Por outro lado, com o discurso de “honrar os contratos” assumidos por seu antecessor, acena e se conecta com os banqueiros e os capitalistas, nacionais e internacionais, firmando o seu compromisso com a política econômica vigente.

No essencial, “honrar os contratos” significava, naquele momento conjuntural, o reconhecimento e o compromisso público perante a banca internacional em relação aos acordos feitos pelo governo Fernando Henrique Cardoso com o Fundo Monetário Internacional. O primeiro acordo, em novembro de 1998, resultou em um empréstimo de US\$ 41,5 bilhões para rolagem da dívida privada. Em contrapartida, Fernando Henrique se comprometeu com a política de metas de *superávits* primários pelos três anos seguintes.

O segundo acordo, realizado em 2001, com empréstimo de US\$ 15,7 bilhões e o terceiro em 2002, mediante empréstimo de US\$ 37 bilhões. De forma que a “Carta ao Povo Brasileiro”, no momento do terceiro acordo, em plena campanha eleitoral, expressa o

compromisso de Lula em “respeitar os termos do acordo e, na prática, preservar o tripé macroeconômico”<sup>14</sup> (BASTOS, 2017, p. 6).

No primeiro ano do governo Lula executou-se o último ano do PPA de seu antecessor, conforme estabelece a Constituição. O ritual é o seguinte: o PPA, política estratégica de governo, tem início sempre a partir do segundo ano da gestão de cada governante, cujo mandato, no caso brasileiro, é de quatro anos. Assim, no primeiro ano de cada gestão, o governante executa o último ano do PPA da gestão anterior. Alega-se ser “necessário seguir este ciclo para que os serviços essenciais, já elencados anteriormente, não sejam interrompidos causando enormes transtornos a toda a população” (LOVATO, et al, 2014, p.8).

De acordo com esses autores, o PPA é a “formatação das propostas do candidato que após eleito transforma-se em programa de governo” (p. 8). Assim considerando, buscamos no PPA 2004-2007 os elementos que demarcam a transição ou continuidade de modelos econômicos entre um governo e outro.

Vale ressaltar que o PPA do governo Lula vinha sendo aguardado com muita expectativa, especialmente no campo democrático, afinal, ele expressa o projeto de governo para todo o mandato, isto é, quatro anos, 2004-2007. Filho da Constituição de 1988, o PPA vai além do programa de governo e das peças orçamentárias, LDO e LOA. Trata-se de um planejamento de médio prazo, que “articula planejamento e orçamento”, contendo “diagnóstico e um projeto de país”, revelando uma “dimensão teleológica e política”, como assinala em nota o GOPSS<sup>15</sup> (NOPSS 1/2004).

O período de elaboração do PPA, primeiro semestre de 2004, até sua aprovação no Congresso Nacional e transformação em Lei nº 10.933, em 11 de agosto daquele ano, envolveu ampla participação da sociedade civil, via seminários, audiências públicas, reuniões, etc., sinalizando a superação do PPA meramente técnico e apontando a perspectiva de um programa econômico de transição, no sentido de retomar o crescimento com estabilidade, com ênfase numa política nacional de desenvolvimento regional, conforme ressaltado por membros do governo (NOPSS 1/2004, p. 2-3).

---

<sup>14</sup> O tripé macroeconômico foi institucionalizado em 1999 refletindo os interesses e a supremacia do capital financeiro. De acordo com BASTOS (2017), “A postura inicial do governo Lula foi a de precaução tática, de modo a recuar e acumular forças para modificações posteriores da política econômica que melhor refletissem seu arco de apoio. Não obstante, o recuo tático implicou a consolidação de uma institucionalidade que condensava objetivos estratégicos do capital financeiro e lhe conferia significativo poder de veto diante de uma mudança desfavorável na luta ideológica e na correlação de forças” (p. 7).

<sup>15</sup> O PPA de Lula: um Brasil de Todos? Nota de Orçamento Público e Seguridade Social (NOPSS 1/2004) produzida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas do Orçamento Público e da Seguridade Social (GOPSS).

O Anexo I – Orientação Estratégica de Governo apresenta três mega objetivos do PPA 2004-2007: I – Dimensão Social: Inclusão Social e Redução das Desigualdades Sociais; II – Dimensão Econômica: Crescimento com geração de emprego e renda, ambientalmente sustentável e redutor das desigualdades regionais; III – Dimensão Democrática: Promoção e expansão da cidadania e fortalecimento da democracia. Esses objetivos, por sua vez, se desdobram em 30 desafios, 374 programas e 4.300 ações, em 8.100 localidades (NOPSS 1/2004, p. 13).

O site do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão publicou, em 03/08/2003, nota em que o Ministro Guido Mantega divulgou o Plano Plurianual de investimentos do governo federal para o período 2004-2007 (BRASIL, 2003). O ministro ressaltou diversos aspectos do plano, com investimentos previstos de R\$ 1,8 trilhão, sendo 63% do total direcionados para a área social. Com esses investimentos a expectativa do governo era um crescimento do PIB brasileiro da ordem de 18% durante os quatro anos do Plano.

Dentre as metas sociais do PPA, o ministro destacou a eliminação do analfabetismo (elevar o Índice de Desenvolvimento Humano – IDH) e da fome (pelo Programa Fome Zero ao atender todas as famílias brasileiras que estavam abaixo da linha de pobreza). Destacou ainda o projeto de revitalização (transposição) da bacia do Rio São Francisco como forma de levar água e desenvolvimento ao Semiárido nordestino. No setor de energia, o ministro destacou a interligação do sistema elétrico brasileiro e a autossuficiência em petróleo. No setor de transporte, a meta era a integração dos modais: rodoviário, ferroviário e aquaviário, com ênfase nos dois últimos, como forma de reduzir o Custo Brasil.

Finalmente, o ministro mencionou os projetos de integração regional, destacando que o objetivo era elevar o nível de desenvolvimento das regiões mais atrasadas através da logística de transporte, bem como a integração do Brasil com os demais países da América do Sul, com o objetivo de fortalecer as relações sociais, econômicas e políticas com os países vizinhos. O ministro finaliza afirmando que a prioridade número um do governo, a “redução das desigualdades”, está assegurada no PPA 2004-2007, o Plano Brasil de Todos” (BRASIL, 2003).

Em palestra realizada no dia 23/03/2004, com texto publicado em 26/03/2012 (<http://www.egov.ufsc.br/portal/>), LIMA (2004), ao comentar o PPA 2004-2007, destaca os fundamentos básicos da política econômica do governo Lula: contas externas sólidas (saldo positivo de reservas cambiais), consistência fiscal com pagamento sustentável da dívida pública e inflação baixa e estável. Afirma também que o PPA é “um plano conjuntural, que visa regular o modo de acumulação do capital e tende, no máximo, a propor teses

“desenvolvimentistas” à moda keynesiana”. Neste sentido, resgata os eixos ideológicos do Plano: inclusão social e redução de desigualdades sociais; crescimento com geração de emprego e renda, ambientalmente sustentável e redutor das desigualdades regionais; promoção e expansão da cidadania e fortalecimento da democracia.

Do ponto de vista da política econômica de curto prazo, ante a disjuntiva mudança e continuidade, prevaleceu a continuidade, com medidas adicionais de mudança. O novo governo manteve “os regimes de câmbio flutuante e de metas inflacionárias e fiscais instituídos pela gestão anterior”. Foi além disso, subiu os juros e ampliou as metas de superávits primários como forma de assegurar a permanência dos capitais externos no país (ALMEIDA, 2003). Esta postura foi ressaltada por Conceição (2003) como maturidade política da equipe econômica do novo governo, ao não “confundir políticas de estabilização com programas de crescimento [...]” (p. 2).

A nota do GOPSS, já referida, além do questionamento de ordem geral do PPA sobre se ele de fato caracterizaria transição para um outro modelo econômico, considerando a manutenção dos fundamentos macroeconômicos em vigor, questionou o tratamento dado à questão da seguridade social. Em vez de considerá-la como um conjunto de direitos articulados, com cobertura universal e controle social democrático, conforme definido pela própria Constituição Federal, permaneceu como um conjunto de políticas fragmentadas e setorializadas (p. 14).

Vimos que esses dois documentos, Carta ao Povo Brasileiro e PPA, não obstante os questionamentos apontados, apresentam o modelo econômico adotado que busca privilegiar o desenvolvimento econômico nacional, com redução das desigualdades sociais e regionais, fundamentado na Constituição brasileira de 1988, mas preservando os fundamentos macroeconômicos do modelo econômico anterior, tendendo mais pela continuidade do que pela mudança. Abordamos a seguir como as intenções políticas para o ensino superior, expressas no documento “Uma Escola do Tamanho do Brasil”, se materializam nas políticas de expansão-interiorização desse nível de ensino, especialmente no Programa de Expansão das Universidades Federais.

O documento “*Uma Escola do Tamanho do Brasil*” (2002), política do Programa de Governo da Coligação Lula Presidente para a educação, expressa a “prioridade que essa política pública terá no governo Lula” (s/p). O Programa promete tratar a educação nos termos constitucionais, como “um direito do cidadão e um dever do Estado e da família” (p. 1) e afirma a “expansão do sistema educacional público e gratuito” como prioridade do “novo modelo de desenvolvimento social a ser implementado no governo Lula” (p. 1).

O documento ancora a educação do governo Lula em três diretrizes gerais: Democratização do acesso e garantia de permanência; Qualidade social da educação; Implantação do regime de colaboração e democratização da gestão. Nessa perspectiva, de acordo com o documento, as universidades públicas e os institutos de pesquisa devem ser “valorizados e integrados ao processo de desenvolvimento nacional” (p. 2). Vê-se, assim, a associação entre a política de educação superior e desenvolvimento econômico proposto nos documentos anteriores.

O diagnóstico da educação brasileira no período anterior nos parece consistente, mas as políticas apontadas para o período seguinte parecem frágeis, do ponto de vista da produção de um novo quadro para a educação no Brasil, fortemente apontado pelo documento. As marcas centrais características da política educacional do governo anterior são as seguintes: “centralização no controle de todos os níveis de ensino; descentralização na sua execução; privatização no atendimento da educação superior e infantil; baixa qualidade do ensino fundamental e médio e insuficiência geral de recursos” (s/p). Nos termos do documento, o quadro estava assim caracterizado:

A capacidade formuladora e de controle está fortemente concentrada no governo federal, via mecanismos centralizadores como os Parâmetros Curriculares Nacionais, a exigência de adesão aos programas de reformas educacionais como condição de acesso a recursos, procedimentos de avaliação centralizados e classificatórios (s/p).

De acordo com o documento, a descentralização praticada nos oito anos do governo anterior está longe de uma efetiva “descentralização e democratização do poder”. No caso do FUNDEF, o governo pratica uma política de “igualdade da pobreza” em vez de uma política de equidade. Situação semelhante ocorre com a merenda escolar, cujos valores repassados aos municípios no valor de 13 centavos/dia por aluno matriculado no ensino fundamental e 6 centavos/dia por alunos da educação infantil, são abaixo do necessário, havendo uma redução em torno de 21% entre 1994 e 1998 no valor per capita da educação (s/p).

A reversão desse quadro se daria pela intervenção do futuro governo em diferentes direções. No que se refere à Democratização do Acesso e a Garantia de Permanência, o documento afirma que é possível e necessário ampliar o tempo de duração da educação básica, desde que seja investido mais recursos sob o controle público. Democratizar o acesso e a permanência na escola significa superar a dicotomia entre quantidade e qualidade, ampliar o atendimento e manter uma adequada política de transporte escolar. A construção de um

Sistema Nacional Articulado de Educação também é necessária para a democratização do acesso e permanência na escola.

Ainda no quadro da democratização do acesso e permanência na escola, o documento menciona a adoção de políticas de ações afirmativas no âmbito da educação. De imediato fala em ampliar o tempo de permanência de alunos na escola em direção a uma escola de tempo integral, conforme previsto na LDB.

Com vistas a alcançar a almejada qualidade social da educação, o documento fala da necessidade de adoção da interdisciplinaridade, da superação da fragmentação e a segmentação, adotar o planejamento do trabalho docente coletivo, superar a avaliação classificatória e seletiva, o que significaria acesso à educação de qualidade.

A valorização profissional seria assegurada mediante a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o exercício da atividade em tempo integral, o ingresso na carreira por concurso público, salário digno, progressão funcional baseada na titulação e na avaliação de desempenho, além de adequadas condições de trabalho. A Educação a Distância (EAD) seria considerada uma ação alternativa indispensável e permanente, articulada com ensino fundamental, médio e superior.

A educação superior é tratada com destaque no programa de governo em discussão. A intenção era superar o baixo índice de jovens de 18 a 24 anos matriculados nesse nível de ensino, um dos menores da América Latina, 7,7%, sendo um 1/3 dessas matrículas nas instituições públicas e 2/3 nas instituições privadas.

Apoiado em dados do Banco Mundial de 1994, o documento afirma que o Brasil estaria entre os países do mundo “com maior taxa de privatização da educação superior, no extremo oposto de países como França, Alemanha, Estados Unidos, Tailândia, México, Venezuela, Argentina, Honduras, Bolívia, Itália, Espanha, Quênia, Panamá, Áustria, Suécia, Paquistão, cujo montante de matrículas garantidas pelo poder público é superior a 75%.

Frente a esse cenário, o documento vislumbra ampliar as vagas e matrículas na educação superior, em especial pública, estimular a qualidade do ensino, que também decorre da multiplicação dos investimentos no setor público, além do respeito ao princípio da associação entre ensino, pesquisa e extensão e da permanente avaliação das IES públicas e privadas para a melhoria da gestão institucional e da qualidade acadêmica, com cumprimento de sua missão pública no âmbito local, regional e nacional. Estes são os princípios básicos que nortearam a intencionalidade do Programa.

De acordo com o documento, considerando o crescimento da demanda por educação superior, estimada em 6 ou 7 milhões de jovens, “urge” a “ampliação de vagas” nesse nível de

ensino com taxas compatíveis com o estabelecido em meta no PNE: “Prover, até o final da década, a oferta da educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos”.

A ampliação do acesso exigiria resposta às dificuldades financeiras dos milhares de estudantes carentes, obrigados a frequentar o ensino superior privado sem dispor de meios para custear seus estudos. Para tanto, seria indispensável promover a substituição do Programa de Financiamento ao Estudante (FIES) por um novo Programa Social de Apoio ao Estudante, bem como a criação de um Programa Nacional de Bolsas Universitárias (PNBU), nos moldes do crédito educativo, para estudantes carentes que, em contrapartida, executariam atividades junto às suas comunidades.

Dentre as propostas apresentadas no documento para a educação superior, destaquemos as seguintes: ampliar, em quatro anos, as vagas no ensino superior, em taxas compatíveis com o estabelecido no PNE; ampliar em 40% a oferta de vagas no ensino universitário público; promover a autonomia universitária nos termos constitucionais; estabelecer mecanismos e critérios que superem os limites do atual processo de seleção e considerem a possibilidade de novas formas de acesso ao ensino superior, em especial para negros e estudantes egressos da escola pública; estabelecer medidas com vistas a reduzir a evasão escolar; implantar de forma progressiva uma rede universitária nacional de ensino superior à distância, com exigente padrão de qualidade; ampliar os programas de iniciação científica (PET e PIBIC) e criar programas de iniciação à docência e a extensão.

Propõe ainda: rever o atual sistema de avaliação que inclui o Exame Nacional de Cursos – ENC ou Provão e implantar um sistema nacional de avaliação institucional a partir, entre outras, da experiência do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB); revisar as carreiras e matrizes salariais dos docentes e funcionários técnico-administrativos das IFES com base em parâmetros de qualificação e desempenho e adoção de planos de qualificação profissional para os funcionários técnico-administrativos; substituir o atual sistema de crédito educativo (FIES) por um novo Programa Social de Apoio ao Estudante, com crédito educativo para 396 mil estudantes; criar um Programa de Bolsas Universitárias, no âmbito do Programa Nacional de Renda Mínima, para beneficiar 180 mil estudantes carentes que estudem em cursos de qualidade comprovada e que, em contrapartida, realizem trabalho social comunitário.

Finalmente, chama atenção no documento a parte relativa ao financiamento da educação, considerada “uma das ações prioritárias do governo Lula”: reexaminar os vetos do presidente Fernando Henrique ao PNE, criando as condições para que o percentual de gastos

públicos em educação em relação ao PIB seja elevado para o mínimo de 7% no período de dez anos.

Como esse programa se desdobra em políticas públicas efetivas para a educação superior no curso do primeiro governo Lula, 2003-2006, é o que examinamos no ponto seguinte, tendo por base a expansão de vagas através das universidades federais, pelo Programa Expandir e das IES privadas, mediante o Programa Universidade para Todos – PROUNI, o Fundo de Financiamento Estudantil – FIES, entre outros programas.

## **2.2 Expansão-Interiorização da Educação Superior através das Universidades Federais – 2003-2006**

Com o Programa de Expansão das Universidades Federais, o Ministério da Educação dá início, no primeiro mandato de Lula na presidência da república (2003-2006), ao processo de Expansão-Interiorização da educação superior pública federal, com o objetivo expresso de “ampliar o acesso à universidade, promover a inclusão social e reduzir as desigualdades regionais”. Para tanto, o MEC definiu como meta a “Implantação de 10 universidades e de 49 *Campi* universitários”, conforme o documento Relatório Executivo do MEC (p. 7).

Também de acordo com o relatório, a expansão das IFES “constitui uma das principais metas do Ministério da Educação” e está vinculada com a política macrossocial adotada pelo governo: “superação das desigualdades e a construção de um modelo de desenvolvimento sustentável capaz de conciliar crescimento econômico com justiça social e equilíbrio ambiental” (p. 11). Essa perspectiva é reafirmada com um chamado às IFES a “interagir com as vocações e as culturas regionais, repartindo o saber e a tecnologia com toda a sociedade” (p. 11)

Nota-se, sem dificuldade, a conexão entre a política de expansão das universidades federais e o modelo econômico e social do governo, conforme visto tanto na Carta ao Povo Brasileiro quanto no PPA 2004-2007. Com o Programa de Expansão o governo expressa sua intenção de reorientar a organização da educação superior pública federal, tendo como diretriz a interiorização, voltada para as necessidades e vocações econômicas de cada região. O relatório do MEC apresenta um quadro com 12 (doze) universidades estabelecidas nesse período, sendo que 02 (duas) foram criadas a partir do zero, portanto, integralmente novas: a Universidade Federal do ABC – UFABC e a Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA.

A UFABC já nasce inspirada no Modelo de Universidade Nova, com flexibilidade curricular e foco na educação continuada, principal referência para a reestruturação e

expansão promovida pelo Programa REUNI, no segundo mandato de Lula. Criada pela Lei nº 11.145/2005, com sede na cidade de Santo André (SP), a instituição pauta sua atuação nas áreas das ciências naturais, matemática, e computação e tecnologia.

A estrutura da UFABC difere completamente da estrutura organizacional das universidades federais existentes. Os alunos, sem exceção, ingressam no curso de Bacharelado em Ciência e Tecnologia (BC&T), cujo currículo básico tem duração de três anos, após os quais optam por um dos cursos oferecidos. Este curso, além de qualificar como bacharel também habilita os alunos a continuarem os estudos nos cursos específicos. Conforme expressa a missão institucional, a promoção e o avanço do conhecimento tem por base a “interdisciplinaridade, a excelência e a inclusão social” (PDI, 2013-2022).

A UFABC foi criada para funcionar em três turnos (matutino, vespertino e noturno), antecipando a ideia de melhor aproveitamento das instalações físicas e de recursos humanos, do REUNI. A instituição tem capacidade plena para atender 10.000 mil alunos, sendo 7.500 na graduação e 2.500 na pós-graduação (MEC, 2006). O primeiro Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2008-2012), assinala em seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI), a inserção regional da UFABC “preencher a lacuna de oferta de educação superior pública na região” para potencializar o “desenvolvimento regional” mediante a “oferta de quadros de/com formação superior, e iniciando suas atividades na região pelas áreas tecnológicas e de engenharias e pelo desenvolvimento de pesquisa e extensão integradas à vocação industrial do Grande ABC” (PDI, 2008).

A política de extensão da UFABC expressa a preocupação da instituição com relação a sua conexão com a comunidade externa. Por meio dos Laboratórios de Extensão desenvolverá atividades sociais e culturais e por meio da Empresa Jr se estabelecerá a relação entre os discentes e o setor produtivo, com vistas ao desenvolvimento econômico (PDI, 2008-2012, p. 19).

O perfil dos cursos da instituição confirma a intencionalidade de sua missão, bem como a relação da instituição com o Modelo Universidade Nova. A instituição oferta dois cursos básicos de graduação: o Bacharelado em Ciência e Tecnologia – BC&T e o Bacharelado em Ciências e Humanidades – BC&H, ambos com duração de três anos e estruturados por disciplinas obrigatórias, eletivas e livres, que conectam os egressos desta etapa com a segunda: Bacharelados pós-BC&T e Licenciaturas pós-BC&H, com acréscimo de um ano. A exceção são os cursos de BC&T da área das Engenharias, que terão acréscimo de dois anos. A terceira etapa é realizada em nível de mestrado (profissional e acadêmico) e de doutorado.

A Fundação Universidade Federal do PAMPA – UNIPAMPA, embora instituída somente em 2008, por meio da Lei nº 11.640, é iniciativa do Programa de Expansão, cujo Projeto de Lei (7.204/2006) tramitou no Congresso Nacional desde 2006, conforme consta do Relatório Executivo do MEC. A sede da UNIPAMPA fica em Bagé/RS, “na área das fronteiras do Brasil com o Uruguai e a Argentina para atuar pelo desenvolvimento regional da denominada mesorregião Metade Sul do Rio Grande do Sul” (UNIPAMPA, 2018).

A instalação desta universidade ficou sob a responsabilidade da Universidade Federal de Pelotas e da Universidade Federal de Santa Maria. A previsão de atendimento, ao final de sua total implantação, em 2008, seria de 13.250 alunos, distribuídos em 67 cursos, nas 13 unidades espalhadas pelos municípios de Bagé, Jaguarão, São Gabriel, Santana do Livramento, Uruguaiana, Alegrete, São Borja, Itaqui, Caçapava do Sul e Dom Pedrito (p. 23).

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, 2014-2018, a missão dessa universidade é “promover a educação superior de qualidade, com vistas à formação de sujeitos comprometidos e capacitados a atuarem em prol do desenvolvimento regional, nacional e internacional” (UNIPAMPA, 2018). Nota-se coerência entre a missão institucional e o Plano Nacional de Desenvolvimento Regional (PNDR) instituído pelo Decreto nº 6.047/2007 e amparado na Constituição Brasileira de 1988.

Outras duas (02) universidades desse período foram criadas por desmembramento: a Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD e a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. A UFGD, criada pela Lei nº 11.153/2005, por desmembramento da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, apresenta como missão institucional “contribuir para busca de soluções de desenvolvimento sustentável com uma concepção de ensino e pesquisa voltados para a preservação dos recursos naturais e da biodiversidade” (p. 21). A previsão, quando concluída, é ofertar 22 cursos de graduação e 7 cursos de pós-graduação, com atendimento de cerca de 8.000 mil alunos (p. 21).

A UFRB, criada por desmembramento da Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia, Lei nº 11.151/2005, apresenta-se com o objetivo de acelerar o desenvolvimento do Recôncavo Baiano, região baseada predominantemente na agricultura de subsistência e na exploração de petróleo (p. 22). A instituição está instalada em Cruz das Almas (sede) e mais três municípios: Santo Antônio de Jesus, Cachoeira e Amargosa, com previsão para ofertar 30 cursos de graduação e atender cerca de 8.000 mil alunos, quando estiver em pleno funcionamento.

Quanto às seis universidades criadas por transformação, a Universidade Federal Rural do Semiárido - UFERSA, a Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri -

UFVJM, a Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM, a Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR e a Fundação Universidade Federal Ciências da Saúde de Porto Alegre - FUFCSA), o quadro é o seguinte:

A UFERSA, criada pela Lei nº 11.155/2005 a partir da transformação da Escola Superior de Agricultura de Mossoró (ESAM), é “totalmente voltada para a área das ciências agrárias” (p. 25). O perfil dos cursos já existentes (Agronomia e Medicina Veterinária), dos cursos que lhe deram criação (Administração, Engenharia de Pesca, Engenharia de Produção e Ciências da Computação), bem como os previstos para o ano de 2007 (Engenharia de Alimentos e Bacharelado em Ciências Biológicas), confirma essa afirmação. Considerando sua atuação na região do semiárido do Nordeste, sinaliza também para a política de desenvolvimento regional, compatível com a concepção do Programa Expansão e o Plano Nacional de Desenvolvimento Regional – PNDR.

A UFTM, Lei nº 11.173/2005, criada a partir da transformação das Faculdades Federais Integradas de Diamantina (FAFEID), a Universidade dos Vales do Jequitinhonha e do Mucuri (UFVJM), com sede em Diamantina/MG, indica um acréscimo de 780 vagas anuais, através de 12 cursos. A UFTM, Lei nº 11.152/2005, com sede em Uberaba, surge da transformação da Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro, com a implantação de 5 novos cursos. A UNIFAL, Lei nº 11.154/2005, surge da transformação da Escola de Farmácia e Odontologia de Alfenas e do Centro Universitário Federal (EFOA/CEUFE), com sede em Alfenas, de acordo com o relatório do MEC, “permitirá a expansão dos cursos de graduação e pós-graduação” (p. 27). O relatório do MEC não apresenta nenhuma explicação sobre os motivos que levaram o governo à criação dessas universidades e que apontem para as políticas de expansão das IFES vinculadas com a política de desenvolvimento econômico e social do período, sinalizando boa doze de voluntarismo político do governo com essas ações.

A UTFPR, Lei nº 11.184/2005, surge da transformação do Centro Federal Tecnológico do Paraná – CEFET-PR. Trata-se da primeira instituição universitária dessa natureza no Brasil e decorre da não aceitação local da política de transformação do antigo CEFET-PR em Instituto Federal. De acordo com o relatório do MEC, a instituição oferece “cursos de ensino médio, técnico, de graduação e pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado). Atende cerca de 12.500 alunos, distribuídos nos municípios de Curitiba (sede), Ponta Grossa, Campo Mourão, Medianeira, Pato Branco/Dois Vizinhos e Cornélio Procópio (p. 28). Ainda de acordo com o relatório, “a criação da UTFPR resultará na abertura de novas oportunidades de formação superior para a população da região, contribuindo para o seu desenvolvimento socioeconômico” (p. 28).

O surgimento da FUFCSA, pela transformação da Fundação Faculdade Federal de Ciências Médicas de Porto Alegre (FFFCMPA), iniciado com o Projeto de Lei nº 7203/2006, que tramitou no Congresso Nacional até o ano de 2008, quando efetivamente foi instituída pela Lei nº 11.641, com funcionamento circunscrito a Porto Alegre/RS. Neste caso, o relatório não faz também nenhuma alusão às políticas econômicas e educacionais do governo Lula, aumentando a dose de voluntarismo político do governo nesse período.

Além das 10 (dez) universidades federais instituídas por meio do Programa de Expansão, isto é, no exercício do primeiro mandato do Presidente Lula, 02 (duas) universidades (UNIVASF e UFT) foram consolidadas nesse período. A UNIVASF, criada em junho de 2002, final do governo Fernando Henrique Cardoso, teve sua implantação efetivada em 2004, com sede em Petrolina (PE) e mais dois campi, Juazeiro/BA e São Raimundo Nonato/PI. O relatório do MEC não faz menção da relação dessa política com as demais políticas do governo, mas, por dedução, considerando a localização geográfica da instituição, o Vale do Rio São Francisco (Petrolina e Juazeiro) e a Serra da Capivara (São Raimundo Nonato), conclui-se fazer parte da política de desenvolvimento regional, especialmente o semiárido.

A UFT foi criada em 2000, Lei nº 10.032/2000, no governo de FHC, mas somente iniciou suas atividades em maio de 2003, sob o governo Lula, durante o qual foi concluída a implantação. Embora o relatório mencione como missão dessa instituição “se tornar um diferencial na educação e no desenvolvimento de pesquisas e projetos inseridos no contexto socioeconômico e Cultural do Estado” e também voltados para o “desenvolvimento sustentável da Amazônia”, o surgimento dessa instituição atende mais aos objetivos que envolveram a criação do Estado do Tocantins do que aos objetivos das políticas públicas do atual governo. No quadro seguinte apresentamos o número de universidades instituídas/consolidadas no período de 2003 a 2006.

Quadro 3 – Universidades Instituídas e Consolidadas entre 2003 e 2006 – Programa Expansão das Universidades Federais (BRASIL, 2005)

Nº	Universidade	Situação	Surgimento	Região
01	Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL	Instituída	Transformação	Sudeste
02	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM	Instituída	Transformação	Sudeste
03	Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM	Instituída	Transformação	Sudeste
04	Universidade Federal Rural do Semi Árido –	Instituída	Transformação	Nordeste

	UFERSA			
05	Universidade Federal Tecnológica do Paraná – UTFPR	Instituída	Transformação	Sul
06	Universidade Federal do ABC – UFABC	Instituída	Criada	Sudeste
07	Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD	Instituída	Desmembramento	Centro-oeste
08	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB	Instituída	Desmembramento	Nordeste
09	Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre – UFCSPA	Instituída	Transformação	Sul
10	Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA	Instituída	Criada	Sul
11	Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF	Consolidada	Inaugurada	Nordeste
12	Universidade Federal do Tocantins – UFT	Consolidada	Inaugurada	Norte

Fonte: Elaboração própria

Considerando o total de 12 universidades, entre as instituídas e as consolidadas no período em análise, três estão localizadas em capitais, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, em Curitiba, região Sudeste, a Fundação Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre - FUFCSA, em Porto Alegre, região Sul e a Universidade Federal do Tocantins – UFT, em Palmas, região Norte. As demais, 09, estão localizadas no interior, o que denota coerência com a política de interiorização da educação superior do governo. Considerando a distribuição das universidades criadas/consolidadas no período por região, temos o seguinte quadro: Sudeste-4, Sul-3, Nordeste-3, Norte-1 e Centro Oeste-1. O presente quadro revela duas tendências: de um lado, confirma a política de interiorização da educação superior do governo e, de outro, a permanência da tendência de concentração da educação superior nas regiões sudeste e sul do Brasil.

No mesmo período foram criados/consolidados 49 *Campi* das universidades já existentes, sendo a maior concentração na Região Nordeste, 19. A Região Sudeste recebeu 11 *Campi*, a Região Norte 10, a Região Centro-Oeste 06 e a Região Sul 03. Vejamos a localização dos *Campi* no quadro abaixo:

Quadro 4 – *Campi* Novos Criados nas Universidades Federais entre 2003 e 2006 – Programa Expansão das Universidades Federais (BRASIL, 2005)

Região	Estados	Municípios
--------	---------	------------

Nordeste: 19	Pernambuco – 3	Serra Talhada, Garanhuns, Vitória de Santo antão e Caruaru
	Paraíba – 3	Cuité, Pombal e Litoral Norte
	Ceará – 3	Quixadá, Cariri e Sobral
	Piauí – 3	Parnaíba, Picos e Bom Jesus
	Bahia – 2	Vitória da Conquista e Barreiras
	Maranhão – 2	Imperatriz e Chapadinha
	Alagoas – 1	Arapiraca
	Sergipe – 1	Itabaiana
Norte: 10	Amazonas - 5	Coari, Benjamim Constant, Humaitá, Itacoatiara e Parintins
	Pará – 4	Marabá, Castanhal, Bragança e Santarém
	Acre – 1	Cruzeiro do Sul
Sudeste: 11	São Paulo - 4	Sorocaba, Diadema, Guarulhos e Santos
	Minas Gerais - 3	Teófilo Otoni, Ituiutaba e Paranaíba
	Espírito Santo – 2	São Mateus e Alegre
	Rio de Janeiro – 2	Volta Redonda e Nova Iguaçu
Sul: 3	Rio G. Sul - 2	Frederico Westphalen e Palmeira das Missões
	Paraná – 1	Litoral
Centro Oeste – 6	Mato Grosso - 3	Rondonópolis, Barra do Garça e Sinop
	Goiás – 2	Catalão e Jataí
	Distrito Federal- 1	Planaltina

Elaboração própria

Diferentemente das universidades instituídas, em relação aos *Campi* a maior concentração está nas Regiões Nordeste, Norte e Centro Oeste, 35 unidades, enquanto as Regiões Sudeste e Sul receberam juntas 14 unidades. Além de reafirmar a tendência de interiorização da educação superior por meio das universidades federais, conforme diretriz do

Programa de Expansão, sinaliza a intenção do governo em promover o desenvolvimento local e regional integrados ao nacional, conforme previsto neste e em outros documentos.

O perfil dos novos cursos, tanto nas universidades instituídas/consolidadas, quanto nos *Campi* instituídos/consolidados, no período em foco, também nos ajuda a perceber a relação entre o modelo de desenvolvimento econômico nacional e o modelo de universidade intrínseco ao processo de reestruturação e expansão das universidades federais, sem perder de vista a conexão de ambos os modelos com o atual estágio de desenvolvimento da economia capitalista no plano internacional. Veremos primeiro o perfil dos cursos inaugurados pelas novas universidades e na sequência o perfil dos cursos inaugurados pelos novos campi.

Na Região Nordeste, as três universidades instituídas/consolidadas (UFRB, UNIFERSA e UNIVASF) inauguraram 33 cursos novos, sendo doze na área das Engenharias: Agrícola e Ambiental-2; De Pesca-2; De Produção-2; Sanitária-1; Florestal-1; Civil-1; Elétrica-1; Mecânica-1 e, Da Computação-1. As demais áreas são: Zootecnia-3; Psicologia-3; Administração-2; Enfermagem-2; Arqueologia-1; Museologia-1; Ciências da Computação-1; Medicina-1; Medicina Veterinária-1; Biologia-1; Comunicação Social-1; História-1; Matemática-1; Física-1; Pedagogia-1.

A Região Norte ganhou apenas uma universidade (UFTM), que inaugurou 07 novos cursos, sendo dois na área das Engenharias: De Produção-1 e De Alimentos-1. As demais áreas e cursos são: Zootecnia-1; Gestão Ambiental-1; Química-1; Ciências Sociais-1 e Educação Indígena-1.

A Região Centro Oeste também recebeu apenas uma universidade (UFGD) e 10 novos cursos, dois na área das Engenharias: Ambiental-1 e Alimentos-1. Os demais cursos estão distribuídos nas seguintes áreas: Administração-1; Arquitetura e Urbanismo-1; Ciências da Computação-1; Ciências Econômicas-1; Ciências Contábeis-1, Comunicação Social-1; Direito-1 e Pedagogia-1.

Na Região Sudeste, as cinco universidades novas (UFABC, UFTM, UNIFAL, UFTPR<sup>16</sup> e UFVJM) inauguraram 42 cursos, sendo nove na área das Engenharias: Ambiental e Urbana-1; Aeroespacial-1; Bioengenharia-1; De Energias-1; De Instrumentação-1; Automação e Robótica-1; De Materiais-1; De Informação-1 e Florestal-1. Na sequência vem os seguintes cursos: Química-4; Nutrição-3; Física-3; Matemática-3; Biologia-3; Ciências da Computação-2; Fisioterapia-1; Letras/Português-1, Letras/Inglês-1; Terapia Ocupacional-1;

---

<sup>16</sup> Os cursos desta IFE não estão incluídos na presente relação, por não constarem no relatório do MEC.

Pedagogia-1; Biotecnologia-1; Geografia-1; Ciências Biológicas-1; Agronomia-1; Educação Física-1; Farmácia-1; odontologia-1; Turismo-1; Sistema de Informação-1 e Zootecnia-1.

A Região Sul e suas duas novas universidades (UNIPAMPA e FUFCSA) inauguraram 37 novos cursos, sendo oito na área das Engenharias: De Produção-1; De Alimentos-1; Química-1; Da Computação-1; De Energias Renováveis e Ambientais-1; Florestal-1; Civil-1 e Elétrica-1. Os demais cursos são nas seguintes áreas: Pedagogia-3 Letras/Português-Inglês-2; Administração-2; Biologia-2; Comunicação Social-2; Letras/Português-Espanhol-1; Física-1; Química-1; Matemática-1; Geofísica-1; Zootecnia-1; Gestão Ambiental-1; Ciências da Computação-1; Serviço Social-1; Farmácia-1; Agronomia-1; Biomedicina-1; Fonoaudiologia-1; Nutrição-1; Medicina-1; Psicologia-1; Fisioterapia-1 e Ciências Biológicas-1.

Quanto ao perfil dos cursos inaugurados pelos novos *Campi* temos o seguinte quadro: a Região Nordeste recebeu 86 novos cursos, sendo doze na área das Engenharias: De Pesca-3; Civil-2; De Alimentos-1; De Produção Agroindustrial-1; Sanitária e Ambiental-1; Florestal-1; Gastronômica-1; Elétrica-1 e Da Computação-1. Os demais cursos são nas áreas que seguem: Biologia-9; Administração-6; Agronomia-5 Enfermagem-4; Química-4; Economia-4; Zootecnia-3; Nutrição-3; Sistema de Informação-3; Pedagogia-3; Medicina-2; Matemática-2; Física-2; Ciências Contábeis-2; Geografia-2; Medicina Veterinária-2; Turismo-2; Comunicação Social-1; Sociologia Rural-1; Gestão de Desenvolvimento Sustentável-1; Secretariado-1; Hotelaria-1; Farmácia-1; Geologia-1; Biblioteconomia-1; Filosofia-1; Psicologia-1; Odontologia-1; Ciências da Computação-1; Normal Superior-1; Gestão de Negócios-1; Design-1 e Letras-1.

A Região Norte inaugurou 46 cursos, dos quais sete cursos na área das Engenharias: Florestal-1; De Materiais-1; De Minas e Meio Ambiente-1; De Pesca-1; De Alimentos-1; Ambiental-1; De Produção-1. Os demais cursos são nas seguintes áreas e quantidades: Pedagogia-4; Química/Biologia-4; Enfermagem-2; Sistema de Informação-2; Agronomia-2; Matemática/Física-2; Educação Física-2; Ciências Biológicas-1; Letras Vernáculo-1; Inglesa-1; Ciências Materiais e Física-1; Letras/Português-Espanhol-1; Letras/Português-Inglês-1; Geologia-1; Medicina Veterinária-1; Física Ambiental-1; Nutrição-1; Biotecnologia-1; Fisioterapia-1; Ciências Agrárias e Ambiental-1; Administração/Gestão Organizacional-1; Antropologia-1; Administração-1; Comunicação Social-1; Serviço Social-1; Zootecnia-1, Química Industrial-1 e Ciências Farmacêuticas-1.

Na Região Centro-Oeste, os seis novos campi ofertaram 26 cursos no período em análise, sendo quatro na área das Engenharias: Alimentos-1; Florestal-1; Agrícola Ambiental-

1 e Mecânica-1. Os demais cursos estão distribuídos nas seguintes áreas: Química-3; Física-3; Enfermagem-3; Psicologia-2; Agronomia-2; Zootecnia-2; Ciências Biológicas-1; Matemática-1; Administração-1; Biomedicina-1; Medicina Veterinária-1; Ciências Naturais-1 e Agronegócios-1.

A Região Sudeste inaugurou 60 cursos nos novos campi criados/consolidados, sendo onze cursos na área das Engenharias: De Produção-3; Química-2; Metalúrgica-1; Mecânica-1; Da Computação-1; Do Petróleo-1; Industrial Madeireira-1 e De Alimentos-1. Os demais cursos estão distribuídos nas seguintes áreas: Administração-6; Ciências Biológicas-5; História-4; Matemática-4; Pedagogia-4; Turismo-2; Farmácia-2; Economia-2; Ciências Contábeis-2; Agronomia-2; Nutrição-2; Química-2; Ciências Sociais-2; Filosofia-2; Geografia-1; Educação Física-1; Terapia Ocupacional-1; Psicologia-1; Fisioterapia-1; Serviço Social-1; Enfermagem-1 e Geologia-1.

Na Região Sul, os três campi novos ofertaram 16 cursos, nas seguintes áreas e quantidades: Técnico de Enfermagem-1; Técnico de Agroecologia-1; Técnico de Transações Imobiliárias-1; Técnico Orientador Comunitário-1; Fisioterapia-1; Gestão Ambiental-1; Turismo e Hospitalidades-1; Gestão e Empreendedorismo-1; Serviço Social-1; Orientador Comunitário-1; Jornalismo-1; Agronomia-1; Engenharia Florestal-1; Zootecnia-1; Administração-1 e Enfermagem-1.

Considerando as 12 universidades novas e os 49 campi recém-criados, foram inaugurados 129 cursos nas universidades novas e 234 nas universidades já existentes, perfazendo um total de 363 cursos. As áreas com o maior número de cursos são as seguintes: Engenharias-68; Administração-20; Pedagogia-17; Agronomia-14; Zootecnia-13; Enfermagem-13 e Nutrição-10. Interessante destacar não apenas a quantidade, mas também a diversidade de cursos de Engenharias: De Produção-8; De Alimentos-7; De Pesca-6; Florestal-6; Da Computação-4; Civil-5; Agrícola e Ambiental-3; Elétrica-3; Mecânica-3; Química-3; Ambiental-2; De Materiais-2; Sanitária-1; Ambiental e Urbana-1; Aeroespacial-1; Bioengenharia-1; De Energia-1; De Gestão-1; De Instrumentação-1; Automação e Robótica-1; De Informação-1; De Energia Renováveis e Ambientais-1; De Produção Agroindustrial-1; Sanitárias e Ambientais-1; Gastronômica-1; De Minas e Meio Ambiente-1; Metalúrgica-1; Do Petróleo-1; Industrial Madeireira-1.

Encontramos 49 cursos na área das Licenciaturas, expressamente identificados. Encontramos também 35 cursos não identificados, nem como licenciatura, nem como bacharelado, o que pode ultrapassar o número inicial de cursos nas licenciaturas,

considerando as áreas de tais cursos: Biologia; Física; Química; Matemática; Sociologia; História; Geografia; Pedagogia e outras.

O relatório do MEC registrou ainda um total de 42 cursos nas áreas da saúde: Enfermagem-13; Nutrição-10; Farmácia-06; Psicologia-05; Medicina-04 e Fisioterapia-04. Ao considerarmos os cursos: Sistema de Informação-6; Ciência da Computação-6 e Engenharias da Computação-4. Temos um total de 16 cursos na área das Tecnologias.

Ainda quanto ao perfil dos cursos inaugurados pelos *Campi* criados/consolidados no período, dois fatos se destacam. Em primeiro lugar, mas não tão surpreendente, o elevado número de cursos nas áreas das Licenciaturas: expressamente identificados-49 e não-identificados-24, que pelas características supõe-se licenciaturas: Pedagogia-17; História-5 e Geografia-2, num total de 73 cursos.

Em segundo lugar, o fato de que se considerarmos os cursos das áreas das Engenharias voltados para o campo (39), os cursos de Agronomia (14), os cursos de Zootecnia (13), os de Medicina Veterinária (4), os de Administração Rural, Sociologia Rural, Economia Rural, Gestão de Desenvolvimento Sustentável, Geologia, Ciências Agrárias e Ambiental, Agronegócios, Agroecologia e Gestão Ambiental (9), teremos a convergência do maior número de cursos voltados para atividades produtivas no campo, num total de 79 cursos. O que isso significa?

Vislumbramos, pelo menos, três respostas possíveis para esta questão. A primeira é que pode estar relacionado com as características econômicas regionais e locais do interior do Brasil, predominantemente agrárias, historicamente desprovidas da industrialização. A segunda e mais provável é que pode estar relacionado com a política econômica do governo, voltada para a produção de produtos primários para exportação, isto é, relacionado com o desenvolvimento do agronegócio e da agroindústria, o que reflete o desaquecimento da produção industrial urbana ou desindustrialização, em função da nova localização do país na divisão internacional do trabalho. Por último, pode expressar as duas tendências anteriores.

Dessa forma, o quadro apresenta a maioria dos cursos voltada para duas áreas econômicas. Em primeiro lugar, o setor de serviços, especialmente educacional (apenas licenciaturas-73 cursos) e saúde, com 50 cursos, num total de 123 cursos. Em segundo lugar, o setor produtivo, mas não a produção industrial urbana, e sim, a produção no campo, portanto, o desenvolvimento econômico no campo, com um total de 73 cursos. Evidentemente que os demais cursos, independentemente da área, estão inseridos na dinâmica da economia, seja na esfera da produção, seja na esfera da circulação, na economia agroindustrial ou na economia industrial-urbana.

### **2.3 Expansão-Mercantilização da Educação Superior através do PROUNI e do FIES**

Como vimos no programa de governo do candidato Lula Presidente - Uma Escola do Tamanho do Brasil – as propostas para a educação superior tinham por objetivo ampliar o acesso a esse nível do ensino, de modo a cumprir a meta estabelecida pelo PNE 2001-2010, atender pelo menos 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos no ensino superior até 2010.

O programa previa, dentre outras medidas, novas formas de acesso ao ensino superior, em especial para negros e estudantes egressos da escola pública, a criação de um programa de bolsa universitária, no âmbito do Programa Nacional de Renda Mínima e a substituição do então sistema de crédito educativo (FIES) por um novo Programa Social de Apoio ao Estudante, com crédito educativo para 396 mil estudantes, segundo os critérios do Programa.

Desse conjunto de medidas previsto surgiram o Programa Universidade para Todos – PROUNI e o reforço ao Fundo de Financiamento Estudantil – FIES, as principais políticas de expansão do acesso ao ensino superior pela via privada durante o primeiro governo Lula, 2003-2006. O PROUNI, criado em 2004 e institucionalizado mediante Lei nº 11.096/2005, tem por finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais em instituições de ensino superior privadas, com ou sem fins lucrativos.

As IES privadas credenciadas junto ao Programa receberam, em contrapartida, isenção dos seguintes impostos e contribuições: Imposto de Renda de Pessoas Jurídicas (IRPJ); Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL), Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social (COFINS) e da Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS). De acordo com FRANCISCO (2016), citando CATANI et. al. (2006), o PROUNI foi lançado como carro-chefe do processo de democratização da educação superior e, segundo o MEC, a previsão de renúncia fiscal era da ordem de R\$ 196 milhões por ano, sendo que, posteriormente, o Tribunal de Contas da União estimou a renúncia fiscal no montante de R\$ 599 milhões e R\$ 666 milhões, para 2010 e 2011, respectivamente (p. 75).

De acordo com Francisco (2016), a Auditoria do Tribunal de Contas da União (TCU), realizada com base no ano de 2008, teria constatado a existência de vagas não preenchidas nos processos seletivos, mesmo tendo candidatos inscritos e não pré-selecionados para as vagas iniciais. O percentual médio de ociosidade das bolsas do PROUNI chega a 19% nos processos seletivos de primeiro semestre e de 25% no segundo semestre (p. 75). Algumas

das críticas de Catani et. al (2006) citadas por Francisco (2016) ao PROUNI são: a ausência de preocupação com a permanência do estudante e o privilégio do setor privado em detrimento do setor público (75).

O PROUNI é destinado a estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda familiar *per capita* máxima de três salários mínimos. Os candidatos são selecionados pelas notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, com isso o governo diz conjugar qualidade e mérito. Existem outras ações integradas no sentido de assegurar a permanência dos estudantes nas instituições, como o Bolsa Permanência e o Fundo de Financiamento Estudantil – FIES, que possibilita ao bolsista parcial financiar parte da mensalidade não coberta pela bolsa do PROUNI.

Conforme divulgação do governo (<http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa>), entre 2005 (primeiro ano do programa) e o segundo semestre de 2006, o PROUNI atendeu 250.943, sendo 170.603 bolsas integrais e 80.340 bolsas parciais. A Região Sudeste-128.449 recebeu o maior número de bolsas, somadas as integrais e as parciais, seguida da Região Sul-49.864, Região Nordeste-36.822, Centro Oeste-22.814 e Norte-12.994.

Desse total, apenas 49.095 bolsas foram distribuídas nas vinte e seis capitais. A grande maioria, 201.848 bolsas, foram distribuídas entre os demais municípios brasileiros, o que, além da interiorização do ensino superior, sugere confirmar a tendência de mercantilização desse nível de ensino iniciada no período anterior, considerando que, fora das capitais se encontra a maior dificuldade de sobrevivência da expansão das IES privadas realizada entre 1996 e 2002.

Outro aspecto que chama atenção é o quadro comparativo da expansão das vagas entre o setor público e o setor privado no período. Enquanto no setor privado a expansão, mediante PROUNI, foi de 250.943 novas vagas até o segundo semestre de 2006, o número de vagas ofertadas pela expansão das universidades federais e os *Campi* (criados/consolidados) no mesmo período ficou em 16.866. Mesmo que as duas IFE<sup>17</sup>, cujo número de vagas ofertadas não aparece no relatório executivo do MEC, indicassem suas vagas, certamente, não ultrapassaria a 20.000 mil. Por esta razão, autores como Carvalho (2006) comparam o PROUNI ao PROER – Programa de Estímulo à Reestruturação do Sistema Financeiro Nacional, que foi criado com o objetivo de socorrer financeiramente os bancos privados. O PROUNI atuaria em “benefício da recuperação financeira das instituições particulares (de

---

<sup>17</sup> UTFPR e UFT não indicaram no relatório a quantidade de vagas ofertadas.

ensino superior) endividadas e com alto grau de desistência e de inadimplência” (FERREIRA, 2009 apud CARVALHO, 2006, p. 995).

Interessante a comparação entre as matrículas na educação superior pública e privada durante os governos de Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva. De acordo com Francisco (2016), em 1995, início do primeiro governo de FHC, 60,19% das matrículas estavam nas IES privadas e 39,81% nas IES públicas. Ao final do governo FHC, a relação era a seguinte: 69,78% de matrículas nas IES privadas e 30,22% nas IES públicas. A tendência de crescimento do setor privado segue por todo o governo Lula, chegando a 2010 com os seguintes resultados: 74,24% de matrículas no setor privado e 25,76% no setor público (p. 74).

O Fundo de Financiamento do Ensino Superior – FIES foi instituído pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, com o objetivo de financiar estudantes do ensino superior em instituições privadas. Dessa forma, “possibilita indiretamente a alocação de verbas públicas para as instituições privadas, assegurando o preenchimento de parte das vagas do setor privado (FERREIRA, 2009, p. 183). O financiamento pode variar na taxa de juros, de acordo com a renda familiar do estudante. O FIES foi instituído em 1999, pela Medida Provisória – MP nº 1.827, de 27 de maio, substituída sucessivamente pelas MP (1.865-2, em 29/06/1999, 1.972-8, em 10/12/1999 e 2.094-22, em 27/12/2000) até ser convertida, em 2001, na Lei acima citada.

Este Fundo é constituído de recursos oriundos de dotação orçamentária do Ministério da Educação, retorno de financiamentos e recursos de loterias não utilizados pelo antigo Programa de Crédito Educativo – PCE. Os Relatórios de Gestão do FIES, anos 2000 a 2006, apresentam o quadro geral dos contratos estudantis no período. De acordo com o Relatório de Gestão, no exercício 2000 foram realizadas 35.299 novas contratações, que, somadas às 67.202 do exercício 1999, totalizam 102.501 contratações até o final do exercício de 2000.

O Relatório do Exercício 2001, apresenta 48.456 novas contratações, inferior ao número de vagas ofertadas pelo MEC, 60 mil. O exercício encerra com um total de 151.225 estudantes vinculados ao fundo. O Relatório Exercício 2002, apresenta um incremento de 65.808 novos contratos, o equivalente a 82% das vagas ofertadas pelo MEC, 80 mil. O exercício é encerrado com 219.204 contratos estudantis com o FIES. O Exercício 2003 foi encerrado com 49.000 mil novas contratações, equivalente a 70% das vagas ofertadas pelo MEC, 70 mil, totalizando 276.163 contratos. Desse total de contratos, 4.296 já teriam sido liquidados, segundo o Relatório.

Em 2004, conforme o Relatório, o MEC ofertou 50 mil vagas, mas apenas 42.000 foram contratadas, equivalente a 84%. O exercício anual encerrou com um total de 318.679 estudantes contratantes, sendo que 6.745 já teriam liquidados seus contratos. No ano de 2005, das 100 mil vagas ofertadas pelo MEC, aproximadamente 77.000 bolsas foram financiadas, correspondendo a 77% da oferta. Ao final de 2005, o fundo contava com 396.108 financiamentos estudantis, sendo que 11.738 estudantes já haviam liquidado seus contratos. No último ano em observação, 2006, o MEC disponibilizou 100 mil vagas, mas o relatório não diz quantas foram efetivamente contratadas. Diz apenas que “2.032 bolsistas foram confirmadas pelas IES” e que aproximadamente 85 mil candidatos foram para a etapa de entrevistas. O relatório finaliza dizendo que, “desde sua criação, o FIES já beneficiou 396.647 estudantes e que, destes, 18.985 contratos já foram liquidados, encerrando o exercício de 2006, com 377.662 financiamentos ativos” (p. 5).

Chama atenção o progressivo crescimento do número de alunos atendidos pelo financiamento público em estabelecimentos privados, passando de 67.202 contratos em 1999 a 377.662 contratos em 2006, configurando o privilegiamento do setor privado em detrimento do público. Dentre as várias mudanças na gestão do FIES entre um governo e outro, destacamos o fato de que a partir de 2005, conforme Portaria MEC Nº 2.779, os estudantes participantes do PROUNI, com bolsas de 50%, passaram a ter direito ao financiamento de 25% da mensalidade pelo FIES.

Ao considerarmos as vagas abertas nas IES privadas pelo PROUNI, 250.943 e pelo FIES, 160.897, temos um total de 411.840 novas vagas de acesso ao ensino superior entre 2003-2006. Mesmo contabilizando as 30.000<sup>18</sup> vagas abertas nas universidades federais no período, segundo as contas do MEC (2007, p. 9), ainda assim, seria um número drasticamente inferior ao número de vagas nas instituições privadas financiadas com recursos públicos através do PROUNI e do FIES, revelando a dimensão da mercantilização desse nível de ensino e confirmando a perspectiva apontada por Carlos Roberto Jamil Cury (2008), segundo a qual, o PROUNI representa “uma alteração significativa nas relações público/privado” (p. 26).

Ao final do segundo mandato de Lula, em 2010, as regras do FIES foram modificadas por meio da Lei nº 12.202/2010. As mudanças, além de ampliar a participação de agentes financeiros no programa, que passou a contar também com o Banco do Brasil, resultaram em uma explosão de contratos entre 2010 e 2014, passando de 76 mil para 663 mil

---

<sup>18</sup> O número de vagas abertas no setor público, incluindo as demais IES federais, estaduais e municipais, não deve ser superior a esse número.

contratos acumulados no período, segundos dados do DIPES/MEC compilados no balanço social (SESU/MEC, 2015, p. 58). Ainda de acordo com o Balanço Social SESU/MEC, os contratos firmados entre 2010 e 2013 somaram 1.168.198 matrículas, correspondente a 22% do total de 5.373.450 matrículas em cursos de graduação das IES privadas. Ou seja, conclui o relatório de balanço, “o Fies é um dos mais importantes instrumentos de fomento à democratização da educação superior do país, em conjunto com o Prouni” (p. 59).

Dentre as principais mudanças introduzidas a partir de 2010 no Novo FIES constam ainda a ampliação do prazo de carência de seis para dezoito meses e a taxa de juros no antigo FIES, que variava entre 3,5% a 6,5% foi reduzida e fixada em 3,4%. Também o prazo para amortização foi ampliado de 2 para 3 vezes o período financiado mais doze meses. Acabou a exigência de idoneidade cadastral para os estudantes, permanecendo apenas para o fiador.

Os resultados produzidos pelo PROUNI-FIES, coerentes com o programa de governo do então candidato Lula, com a Constituição Federal e com o PNE 2001-2010, são coerentes também com as recomendações do Banco Mundial para o financiamento estudantil no ensino superior, particularmente, no documento *La Enseñanza Superior* (1994). Por um lado, o Banco mundial recomenda maior mobilização de recursos privados, mediante cobrança de taxas de estudantes, de doações de ex-estudantes e de atividades geradoras de renda, como suporte no financiamento da educação nas instituições públicas de ensino superior. Por outro, recomenda a execução de empréstimos estudantis e programas de bolsas de estudo, necessários, segundo o banco, para garantir o apoio financeiro a estudantes carentes/pobres, que não podem absorver os custos diretos ou indiretos do ensino superior.

Como suporte financeiro para estudantes carentes, o banco recomenda que os governos melhorem a eficiência dos planos atuais de empréstimos estudantis e amplie sua cobertura. De acordo com o banco, a equidade também pode ser melhorada através de subsídios direcionados para estudantes de renda mais baixa e através de programas de trabalho e estudo. O banco considera mais vantajosos programas de assistência financeira que permitem os alunos usarem seus planos de assistência em instituições de sua livre escolha, a exemplo do que ocorre nos EUA e Reino Unido. Alega que essa modalidade de assistência permite que os alunos pobres tenham as mesmas opções que aqueles com mais recursos financeiros e estimula a competição entre instituições educacionais para oferecer programas de acordo com a demanda do aluno e que, assim, os governos podem usar as forças do mercado para melhorar a qualidade e a eficiência do ensino superior.

No discurso do governo e em suas propagandas relativas ao PROUNI-FIES se podia ver essa recomendação do Banco Mundial acerca do acesso dos pobres ao ensino superior,

apresentada até hoje como uma bondade do governo e não como um direito constitucional: “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família [...] (CF, art. 205). “Direito de todos”, agora transformado em direito apenas para aqueles que não podem pagar, destituído do seu caráter de universalidade.

Nesse contexto, desde o início do ajuste estrutural da educação superior, nos anos 1990, a política de focalização manifesta-se, dentre outras, pela criação de bolsas para os estudantes do ensino superior privado, a exemplo do PROUNI-FIES e pela redução dos investimentos públicos às instituições de ensino superior públicas, induzindo-as à captação de recursos no mercado. Como resultado, a educação superior deixa de ser direito social transformando-se em mercadoria (CHAVES, et al, 2008, p. 334). As autoras acrescentam que, no caso específico da universidade pública, ganhou força o argumento da necessidade de diversificação das fontes de financiamento, via setor privado, e o fortalecimento da expansão do ensino superior privado, por meio da liberalização dos serviços educacionais e da isenção fiscal (p. 335).

No entendimento de Deise Mancebo (2008), a expansão do acesso ao ensino superior, pela via privada, necessita de ser controlada e não estimulada. Visto que, além de não “corrigir as distorções e desigualdades, tende a aprofundar as condições históricas de discriminação e de negação do direito à educação superior” (p. 65). O exemplo do PROUNI apenas consolidaria “mais ainda a dinâmica de segmentação e diferenciação no sistema escolar, destinando escolas academicamente superiores para uns e escolas academicamente inferiores, salvo exceções, para os pobres” (p. 65).

Devemos ressaltar ainda no contexto das políticas de educação superior no espaço do primeiro mandato presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva, as ações relativas às fundações de apoio e à pesquisa científica e tecnológica. Essas políticas estão relacionadas com o processo de reestruturação da educação superior e das universidades federais brasileiras em curso desde os anos de 1990, com fortes alterações na relação entre público e privado, entre universidade e mercado.

O marco histórico político-legislativo das Fundações de Apoio é a Lei nº 8.666, de 1993, do governo Itamar Franco (1992-1994) que, ao regulamentar o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública. Estabelecidas estas normas, ao final do ano seguinte, o mesmo governo, através da Lei nº 8.958/94, dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio. Em 2004, o governo Lula, por meio

do Decreto nº 5.205, a título de regulamentar esta lei, também dispôs sobre estas relações, posteriormente este Decreto foi revogado pelo Decreto nº 7.423, em dezembro de 2010.

Ao analisar o Decreto nº 5.205/2004, Lima (2007), citada por Ferreira (2009), afirma que “sob a aparência de apoio aos programas de ensino, pesquisa e extensão e de melhorias das condições internas das universidades públicas”, as fundações de apoio constituem a forma encontrada para

a) captação de recursos privados para o desenvolvimento de determinados projetos de interesses das administrações das universidades ou de grupos internos de professores e especialistas no estabelecimento destas parcerias com os setores público ou privados; b) permitir a contratação de servidores, docentes e pessoal técnico-administrativo viabilizando complementação salarial; c) a cobrança de cursos e projetos coordenados por docentes das Ifes, considerados como “empreendedores” de um novo perfil empresarial da universidade pública (FERREIRA, 2009, p. 203, n/r).

Dessa forma, com as fundações de apoio implementa-se, parcialmente, a política do Banco Mundial e de outros organismos internacionais de diversificação das fontes de financiamento nas instituições públicas de educação superior. Introduz a política das parcerias público-privadas nas universidades federais e reorienta os interesses das universidades públicas para os interesses do mercado em contraposição aos interesses sociais. Reforça ainda a desarticulação da carreira docente e a sua fragmentação, além de estimular a competitividade e o produtivismo no ambiente acadêmico.

De acordo com Mancebo (2008), a adoção sistemática das políticas neoliberais, no âmbito da educação superior, a partir da década de 1990, afetou profundamente as instituições públicas de educação superior. Segundo a autora, mesmo considerando uma “leve reversão nessa tendência” nos primeiros anos dos governos petistas, o conjunto das mudanças implementadas até então, entre outros aspectos, retraiu o financiamento das universidades, o que teria estimulado a “privatização no interior das instituições por meio da disseminação de parcerias entre as universidades públicas e as fundações privadas, da oferta de cursos pagos de extensão, da cobrança de algumas taxas, entre outros procedimentos” (p. 63).

Essa base legal é complementada com a legislação relacionada à inovação e à pesquisa científica e tecnológica, por exemplo, a Lei nº 10.973, de 02 de dezembro de 2004, que “dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo”, conforme expressa seu preâmbulo (BRASIL, 2004). Esta, por sua vez, é alterada pela Lei nº 13.243, de 11 de janeiro de 2016, expressa nos termos da Emenda Constitucional nº 85, de fevereiro de 2015, ambas já sob o governo Dilma Rousseff.

No artigo primeiro de ambas as leis, vislumbramos uma diferença fundamental de concepção. Na Lei nº 10.973/2004 está dito: “Esta Lei estabelece medidas de incentivo à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, com vistas à capacitação e ao alcance da autonomia tecnológica e ao desenvolvimento industrial do País, nos termos dos Artigos 218 e 219 da Constituição” (BRASIL, 2004, Art. 1º). Na Lei nº 13.243/2016 a redação do artigo primeiro é mais ampla, como se pode ver: “Esta Lei estabelece medidas de incentivo à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, com vistas à capacitação tecnológica, ao alcance da autonomia tecnológica e ao desenvolvimento do sistema produtivo nacional e regional do País, nos termos dos arts. 23, 24, 167, 200, 213, 218, 219 e 219-A da Constituição Federal” (BRASIL, 2016, Art. 1º).

A diferença fundamental de concepção a que nos referimos acima diz respeito ao fato de que na primeira Lei fala-se em “desenvolvimento industrial do País”, enquanto que na segunda, fala-se de “desenvolvimento do sistema produtivo nacional e regional do País”. Parece querer-se abranger todo o sistema produtivo e não apenas o industrial, observando o plano nacional, mas também o regional que, de certa forma está explícito no corpo da Lei.

Duas políticas igualmente importantes relacionadas com a reestruturação da educação superior no ano de 2004 são, as Leis nº 10.861/2004 e 11.079/2004. A primeira institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, uma das principais medidas jurídicas que envolvem a prenunciada reforma da educação superior do governo Lula e que, “na prática, como instrumento de controle, vai contribuir com a materialização da concepção de Estado gerencialista cunhada na reforma de 1995 [...]” (MEDEIROS, 2012, p. 97). Na sequência, pela Portaria nº 2.051/2004, em complemento à Lei anterior, o MEC regulamenta o Conselho Nacional da Avaliação da Educação Superior – CONAES.

SINAES e CONAES visam e sustentam um princípio constitucional relacionado à educação superior: “a garantia do padrão de qualidade” (Art. 206, Inciso VII), nas esferas pública e privada. Conforme estabelece o artigo segundo da Lei do SINAES, o objetivo é promover a avaliação da educação superior, visando garantir o “padrão de qualidade”. Sob a supervisão do CONAES, a avaliação deve ser pautada na Avaliação das Instituições de Educação Superior, Avaliação dos Cursos de Graduação e Avaliação do Desempenho dos Estudantes.

Segundo Medeiros (2012), o documento “Orientações Gerais para o Roteiro da Autoavaliação das Instituições sugere alguns aspectos a serem considerados na avaliação institucional. A avaliação dos docentes, por exemplo, deve ser pautada nos conceitos já

utilizados pela CAPES para a pós-graduação *strictu sensu*: Índice de Qualificação do Corpo Docente – IQCD, produção acadêmica/docentes, aluno tempo integral/professor; grau de envolvimento com a pós-graduação, com a pesquisa, com a extensão (MAUÉS, 2006 apud MEDEIROS, 2012, p. 98).

Dessa forma, seguindo os critérios do SINAES, o trabalho docente passou a ser avaliado com base na quantidade de trabalhos apresentados em eventos nacionais e internacionais, de pesquisas realizadas, de livros publicados e de aulas na graduação e na pós-graduação. Essas alterações, além de ampliar a jornada de trabalho, provocou uma profunda intensificação do trabalho docente. Além disso, a disputa interna entre professores por recursos financeiros em busca de apoio para seus projetos e participação em eventos ficou muito mais acirrada (MEDEIROS, 2012, p. 98).

Uma das críticas relacionada ao Sistema de Avaliação, segundo Ferreira (2009), reside em uma suposta “lógica produtivista, meritocrática”, além de atribuir ao Estado o papel prioritário de avaliador e regulador. Em relação à lei das parcerias público-privado, uma das críticas diz respeito ao fato de que ela permite a “outorga de recursos públicos à administração de entes privados e amplia a utilização de recursos públicos por entidades privadas” (FERREIRA, 2009, p. 202 apud SGUISSARD, 2006a, p. 1043).

Medeiros (2012) reforça e amplia a crítica sobre as alterações na concepção e finalidade das universidades promovidas pelo novo marco da avaliação institucional, da lei de incentivos à pesquisa e inovação tecnológica e das parcerias público-privadas. De acordo com a autora (2012), com tais medidas “espera-se a consolidação de uma educação superior cada vez mais mercantilizada”, caminhando na direção de “uma maior subordinação das universidades e das pesquisas científicas aos interesses do mercado” (p. 99), isto é, a partir dessas alterações, a dinâmica das universidades passa a ser ditada cada vez mais por agentes e interesses externos.

Importantes também são os Decretos nº 5.622/2005 e 5.800/2006, através dos quais o governo Lula regulamentou a educação a distância e criou a Universidade Aberta do Brasil - UAB, já parcialmente admitida pela Portaria nº 4.059/2004<sup>19</sup>, o que, segundo Ferreira (2009), fortalece “a abertura do mercado educacional ao capital estrangeiro” (FERREIRA, 2009, p. 203). Destaque-se ainda o Decreto nº 5.773/2006, conhecido como Decreto – Ponte, que

---

<sup>19</sup> Ferreira transcreve o Art. 1º: “as instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem a modalidade semipresencial” [...]. Parágrafo Segundo: “Poderão ser ofertadas as disciplinas referidas no caput, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso” (FERREIRA, 2009, p. 2004).

altera a organização das instituições de educação superior, ficando assim definida, conforme seu art. 12: I - Faculdades, II – Centros Universitários, III – Universidades, excluindo da legislação anterior os Institutos ou Escolas Superiores (MEDEIROS, 2012, p. p. 95).

Dentre os Programas Especiais vinculados à educação superior, instituídos neste período, estão o Programa de Extensão Universitária – PROEXT, o Programa Educação Tutorial – PET e o Programa de Acessibilidade na Educação Superior – INCLUIR. O PROEXT foi criado em 2003, com o objetivo de apoiar financeiramente programas e projetos desenvolvidos pelas universidades públicas e comunitárias no âmbito da extensão universitária com ênfase na inclusão social, visando o desenvolvimento social, a atuação profissional, bem como a aproximação entre as universidades e as comunidades locais. Entre 2003 e 2014, o programa apoiou 4.136 ações (SESU/MEC, 2015, p. 85).

O PET, por sua vez, foi instituído pela Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005, destinado a fomentar grupos de aprendizagem tutorial de alunos de graduação, com tutoria de um docente, mediante a concessão de bolsas de iniciação científica para os alunos e bolsas de tutoria para os professores tutores no âmbito das universidades públicas e privadas. O programa visa criar condições para que os alunos de graduação realizem atividades extracurriculares complementares à formação acadêmica no nível de graduação. Em 2005 o programa atendia 295 grupos e chega a 2014 atendendo 843 grupos, envolvendo 10 mil estudantes de graduação (SESU/MEC, 2015, p. 87).

O Programa de Acessibilidade na Educação Superior - INCLUIR, lançado em 2005, com o objetivo principal de fomentar a criação e consolidar núcleos de acessibilidade, responsáveis pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica nas instituições federais de educação superior, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação. Este programa operou por meio de editais de concorrência até o ano de 2010, quando as universidades federais passaram a contar com recursos orçamentários destinados as suas ações. Os investimentos no programa passaram de R\$ 1 milhão em 2003 para mais de R\$ 11 milhões em 2014. No capítulo seguinte abordamos as políticas públicas, econômicas e educacionais no governo Lula (2007-2010) e nos governos Dilma (2011-2014 e 2015-2016).

### **CAPÍTULO III - A POLÍTICA REUNI NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS, ECONÔMICAS E EDUCACIONAIS NOS GOVERNOS LULA E DILMA (2008-2016)**

No capítulo anterior, analisamos as políticas de expansão da educação superior, pública e privada. Neste, a análise prioriza a política de reestruturação-expansão das universidades federais materializada no Programa REUNI, em articulação com as políticas públicas, econômicas e educacionais dos governos Lula e Dilma (2003-2016).

Dividimos o conteúdo deste capítulo em quatro partes. Na primeira, apresentamos, em linhas gerais, as políticas econômicas do segundo governo Lula (2007-2010), expressas nos dois Planos de Aceleração do Crescimento – PAC 1 e 2 e seus subprogramas, além do Plano Nacional de Desenvolvimento Regional - PNDR. Também, em linhas gerais, discutimos o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, considerado o PAC da educação, tendo em vista sua articulação com as políticas econômicas e a magnitude dessa política no campo educacional.

No segundo tópico, discutimos o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI e sua relação com os modelos de educação superior, especialmente o Modelo Norte Americano, o Modelo Unificado Europeu e o Modelo Universidade Nova. Ressaltamos que o REUNI constitui uma das ações do PDE, ambos articulados com o modelo de desenvolvimento do governo Lula.

Em terceiro lugar, discutimos as Políticas Econômicas e Educação Superior no Primeiro Governo Dilma Roussef (2011-2014) e, por último, no quarto tópico, apontamos alguns elementos das Políticas Econômicas e das Políticas para a Educação Superior no Segundo Governo de Dilma Roussef (2014-2016), finalizando o tópico e o capítulo com uma síntese da expansão da educação superior entre 2003 e 2014, considerando as seguintes categorias: instituições; cursos de graduação (presenciais e a distância); recursos humanos (docentes e técnico-administrativos); matrículas e concluintes, a fim de dimensionar o crescimento da expansão no citado período.

#### **3.1 Políticas Econômicas e Educacionais: PAC-PNDR-PDE e o neodesenvolvimentismo do segundo governo Lula (2007-2010)**

O Plano de Aceleração do Crescimento – PAC (1 e 2) e a Política Nacional de Desenvolvimento Regional - PNDR constituem as principais políticas de desenvolvimento

econômico implementadas pelo governo Lula em seu segundo mandato presidencial, visando efetivar a execução de seu programa de governo, desenvolvimento econômico sustentável, com inclusão social.

O Plano de Aceleração do Crescimento – PAC, lançado em 28 de janeiro de 2007, contempla um conjunto de medidas econômicas com o objetivo de acelerar o crescimento econômico do Brasil durante o segundo mandato de Lula na presidência da república. O Programa estimou investimentos globais de R\$503,9 bilhões ao longo dos quatro anos, com prioridade para as obras de infraestrutura: saneamento; habitação; energia; transporte e recursos hídricos, entre outras áreas.

A meta do governo com o PAC era alcançar um crescimento em torno de 5% do PIB ao ano. Para tanto, o setor público assumiria o papel de “indutor” do desenvolvimento, na expectativa de que para cada R\$1,00 real investido pelo setor público gerasse investimento de R\$1,50 do setor privado, assim, totalizando a soma prevista de R\$503,9 bilhões. A previsão de investimento direto do governo federal era de R\$67,8 bilhões em quatro anos. As empresas estatais investiriam R\$ 219,2 bilhões e as empresas privadas R\$ 216,9 bilhões induzidos pelos investimentos públicos.

Os gastos estavam orientados para três áreas: a) Energia (elétrica: geração e transmissão, petróleo e gás natural e combustíveis renováveis); b) Infraestrutura social e urbana (luz para todos, saneamento básico, habitação, metrô e recursos hídricos) e c) Logística (rodovias, ferrovias, portos, aeroportos, hidrovias e marinha mercante). Ao todo mais de cem projetos foram selecionados. Em outubro de 2007 o governo lançou o PAC das Crianças, um subprograma do PAC, com um conjunto de medidas de combate a violência contra crianças e adolescentes. E em 2009, o governo lançou outro subprograma, o PAC das Cidades Históricas, em colaboração com o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).

Em março de 2010, o governo lança o PAC 2, com previsão de investimentos três vezes mais que o PAC 1, em torno de R\$ 1,59 trilhão. Este segundo Programa de Aceleração do Crescimento estabeleceu seis áreas de investimentos: Cidade Melhor (PAC da Copa, Mobilidade Grandes Cidades e Mobilidade Cidades Médias); Comunidade Cidadã (PAC Cidades Históricas e CEUS – Centros de Artes e Esportes Unificados); Minha Casa, Minha Vida (reduzir déficit habitacional, dinamizar o setor da construção civil e gerar trabalho e renda); Água e Luz para Todos (universalizar o acesso à água e energia para todos); Transporte (consolidar e ampliar a rede logística, interligando diversos modais: rodoviário, ferroviário e hidroviário) e Energia (garantir o suprimento a partir de uma matriz energética

baseada em fontes renováveis e limpas, desenvolver as descobertas no pré-sal, ampliando a produção de petróleo no país).

A Política Nacional de Desenvolvimento Regional – PNDR foi instituída em 22 de fevereiro de 2007, por meio do Decreto nº 6.047, com o objetivo de “redução das desigualdades de nível de vida entre as regiões brasileiras e a promoção da equidade no acesso a oportunidades de desenvolvimento”, apoiada no inciso III do art. 3º da Constituição (BRASIL, 2007). De acordo com esse Decreto, a redução das desigualdades regionais será norteadas por duas estratégias:

- I - Estimular e apoiar processos e oportunidades de desenvolvimento regional, em múltiplas escalas e;
- II - Articular ações que, no seu conjunto, promovam uma melhor distribuição da ação pública e investimentos no Território Nacional, com foco particular nos territórios selecionados e de ação prioritária (BRASIL, 2007, Art. 2º).

As múltiplas escalas referidas no inciso I estão definidas no Art. 3º e seus dois incisos: I – na escala macrorregional, com prioridade para as regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste e; II – na escala sub-regional, com prioridade para as Mesorregiões Diferenciadas. Este artigo também aponta o Semiárido, a Faixa de Fronteira e as Regiões Integradas de Desenvolvimento – RIDE’s como áreas prioritárias para as ações da PNDR. Estabelece também que, na escala sub-regional a PNDR dará atenção prioritária às sub-regiões definidas como Dinâmicas, Estagnadas e de Baixa Renda, conforme tipologia definida no Anexo II do Decreto 6.047/2007 (BRASIL, 2007).

Em matéria publicada no site do Ministério da Integração Nacional, 25/06/2011, diz que “a PNDR tem o duplo propósito de reduzir as desigualdades regionais e de ativar os potenciais de desenvolvimento das regiões brasileiras”, com foco na “dinamização das regiões e melhor distribuição das atividades produtivas no território” (BRASIL, 2011). Assim, a PNDR definiu como objetivo geral “reduzir as desigualdades regionais e ativar os potenciais de desenvolvimento das regiões no país”. Para alcançar esse objetivo foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Dotar as regiões das condições necessárias – infraestrutura, crédito, tecnologia etc. – ao aproveitamento de oportunidades econômico-produtivas promissoras para seu desenvolvimento;
- ✓ Promover a inserção social produtiva da população, a capacitação dos recursos humanos e a melhoria da qualidade da vida em todas as regiões;

- ✓ Fortalecer as organizações socioprodutivas regionais, com a ampliação da participação social e estímulo a práticas políticas de construção de planos e programas sub-regionais de desenvolvimento; e
- ✓ Estimular a exploração das potencialidades sub-regionais que advêm da magnífica diversidade socioeconômica, ambiental e cultural do país (BRASIL, 2011).

Plínio Sampaio Jr (2017), em texto intitulado *Programa de Aceleração do Crescimento: um passo atrás*, discute as premissas dessa política e aponta o seu “alinhamento com os princípios do Plano Real e, em consequência, sua insuficiência como instrumento capaz de impulsionar o desenvolvimento nacional”, dado o seu enquadramento “no padrão de acumulação neoliberal-periférico, implantado por Collor de Mello, consolidado por FHC, reciclado e legitimado por Lula da Silva” (p. 86).

Com o PAC, o governo visava, diz Plínio, sanar os problemas na infraestrutura econômica (energia, transporte e portos) e incentivar os investimentos no setor produtivo, abandonando a especulação financeira. No entanto, na ótica do autor, as medidas do plano apenas prolongariam o colapso dos setores vitais da economia, visto não enfrentarem nenhum dos problemas estruturais, como a baixa capacidade de investimento do setor público, a indisposição do setor privado fazer investimentos de longo prazo, envolvendo riscos e elevadas somas de capital, bem como a ciranda financeira que transformou o Brasil em paraíso da especulação. Juntando a isso a inserção subordinada do país na ordem global moldada pelo neoliberalismo torna o PAC incapaz de alterar os condicionantes da paralisia econômica, segundo o autor.

A tese de Plínio é que as medidas adotadas na década de 1990, de Collor de Mello a Fernando Henrique, alteraram substancialmente “o padrão de desenvolvimento capitalista no Brasil” (p. 48), o que levou a economia brasileira a se organizar em duas frentes: a abertura de novas frentes de negócios para o grande capital, nacional e internacional e a viabilização de uma nova rodada de modernização dos padrões de consumo” (Idem).

Dessa forma, o país deixa para trás o padrão de acumulação baseado na industrialização por substituição de importações e inaugura, com a liberalização da economia, uma nova fase de consumo, proporcionando a uma parcela da população a aquisição de produtos de última geração tecnológica das economias centrais, microcomputador, celular, o DVD, TV a cabo, o automóvel computadorizado, etc. (Idem).

De forma que a estrutura da política econômica seguiu sendo a inaugurada no período anterior, metas inflacionárias, ajuste fiscal permanente, câmbio flutuante, liberalização e internacionalização da economia (PLÍNIO, 2017). Isso demonstra que o

“governo seguiu apostando no desenvolvimento voltado para fora, sob a liderança das grandes corporações multinacionais, com a participação coadjuvante dos segmentos empresariais nacionais vinculados ao agronegócio” (p. 88).

Considerado uma “colcha de retalhos”, o PAC, segundo Plínio, foi “generoso com os empresários e mesquinho com os trabalhadores” (p.90). Aos empresários, são oferecidas as Parcerias Público-Privadas, isenções fiscais, frouxidão na legislação ambiental para favorecer o agronegócio, embora longe dos anseios empresariais. Aos trabalhadores, a continuidade do arrocho salarial iniciado nos anos 1990 (p. 91).

O autor se refere à “decisão de reajuste da folha salarial do funcionalismo federal pela inflação mais um aumento linear de 1,5%”, considerada uma forma de “deter o incipiente movimento de recuperação salarial do servidor que começa a se esboçar nos últimos anos” (p. 91). Refere-se também à “política do poder de compra do salário mínimo, o qual, a partir de 2008, seria reajustado pela inflação anual mais o crescimento do PIB de dois anos anteriores. Essa nova dinâmica, ao contrário do que promete, “trata-se de frear seu aumento, cuja elevação, entre 2003 e 2006, tinha registrado expansão real superior a 8% ao ano” (Idem). A conjuntura econômica e política que envolvia o PAC foi resumida por Plínio nos seguintes termos:

Sem condições políticas de avançar no atacado como pretendiam, os empresários ganharam significativas compensações no varejo. Perdidos no meio do pacote econômico encontra-se perigosos contrabandos. Sem grande alarde, Lula abriu mão do monopólio de resseguros; introduziu a chamada “governança corporativa”, que estabelece uma maior independência das empresas estatais em relação ao poder público e reforça a tendência à financeirização de sua lógica de atuação; e criou uma série de programas de transferência de renda para as empresas, verdadeiras “bolsa empresários”, que se apresentam na modalidade “bolsa microempresa”, “bolsa PPP”, “bolsa aço-Gerdau”, “bolsa televisão digital”, “bolsa FI-FGTS”, “bolsa semicondutores”, etc. (SAMPAIO JR, 2007, P. 93).

O PAC e suas ações, segundo Plínio, retira o que “ainda restava da concepção universalista de política social cravada na Constituição de 1988” (p. 92), e o governo Lula, mais do que no primeiro mandato, afina-se “integralmente com os parâmetros das medidas compensatórias preconizadas pelo Banco Mundial” (Idem). Assim, o aparente “giro à esquerda” do segundo mandato se configura “um inequívoco ataque à classe trabalhadora” (Idem). E nesse sentido, o PAC significa, na opinião do autor, um “retrocesso” em relação ao primeiro mandato.

É nesse contexto, de “um passo atrás” em relação ao primeiro mandato, no que se

refere à política econômica e social, que o governo Lula lança o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, como ação complementar ao PAC e lança também o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, como uma das ações do PDE. Esses fatos, considerados em plena articulação, explicam a contradição fundamental do REUNI, a expansão subordinada à reestruturação. Isto é, uma expansão mais contida na segunda fase (2008-2012) do que na primeira (2003-2006), justamente quando deveria ser o contrário, em razão do suposto Programa de apoio a planos de reestruturação e expansão.

Decorridos cinco anos do PAC, em 2012, Plínio retoma a análise do desenvolvimentismo e do suposto neodesenvolvimentismo que envolveram os governos do Partido dos Trabalhadores, o primeiro como expressão de uma vontade política irrealizável, portanto, utopia, e o segundo como negação dos fundamentos da noção de desenvolvimento (p. 149-150). Em tese, o desenvolvimentismo combina desenvolvimento econômico, desenvolvimento social e soberania nacional. Na perspectiva da ideologia burguesa do desenvolvimentismo, “Não haveria nenhum obstáculo intransponível que impedisse a possibilidade de conciliar capitalismo, democracia e soberania nacional nas economias da periferia do sistema imperialista” (SAMPAIO JR, 2009, p. 151).

No entanto, ao contrário do que pensaram os defensores do desenvolvimentismo, o ciclo latino-americano de golpes militares que instauram ditaduras do grande capital determina o desfecho do processo de revolução burguesa no continente como uma contrarrevolução permanente, consolidando o regime do capital na América Latina como um capitalismo dependente. A vitória do imperialismo norte-americano, articulado com setores burgueses “pragmáticos”, estancou o processo de reformas estruturais, cristalizando definitivamente a dupla articulação: dependência externa e segregação social, como alicerce fundamental da acumulação de capital na região. Os sonhos desenvolvimentistas foram soterrados.

O suposto neodesenvolvimentismo, enquanto fenômeno associado ao ciclo econômico e político brasileiro, está relacionado à disputa do controle econômico dos governos de Frente Popular, Lula e Dilma Roussef. Uma ala, denominada de monetaristas, era considerada braço direito do neoliberalismo. A outra, denominada desenvolvimentista, era considerada o braço esquerdo da ordem. A associação do governo Lula ao neodesenvolvimentismo tem sua base material assim definida:

[...] A modesta retomada do crescimento econômico, após quase três décadas de estagnação, a lenta recuperação do poder aquisitivo do salário após

décadas de arrocho, a ligeira melhoria na distribuição pessoal da renda, o boom de consumo financiado pelo endividamento das famílias e a aparente resiliência do Brasil perante a crise econômica mundial dão um lastro mínimo de realidade à fantasiosa falácia de que, finalmente, o Brasil estaria vivendo um ciclo de desenvolvimento. O chamado neodesenvolvimentismo seria, assim, uma expressão teórica deste novo tempo. Para seus teóricos, que acreditam fervorosamente no poder criador das fórmulas abstratas, as novas ideias seriam, na verdade, a própria causa determinante da guinada qualitativa na trajetória da economia brasileira (SAMPAIO JR, 2017, p. 155).

### Logo a seguir, Plínio define o neodesenvolvimentismo

Acima de suas diferenças e idiossincrasias de ordem teórica e prática, os economistas que reivindicam o novo desenvolvimentismo compartilham um denominador comum: procuram uma terceira via que evite o que consideram o grave problema do neoliberalismo – a cumplicidade com o rentismo – e o que reputam como as inaceitáveis perversidades do velho desenvolvimentismo – o nacionalismo anacrônico, a complacência com a inflação e o populismo fiscal. O desafio do neodesenvolvimentismo consiste, portanto, em conciliar os aspectos “positivos” do neoliberalismo – compromisso incondicional com a estabilidade da moeda, austeridade fiscal, busca de competitividade internacional, ausência de qualquer tipo de discriminação contra o capital internacional – com os aspectos “positivos” do velho desenvolvimentismo – comprometimento com o crescimento econômico, industrialização, papel regulador do Estado, sensibilidade social (Idem).

Por essa concepção, o crescimento econômico é a solução para o problema da desigualdade social, diz Plínio. Daí a proposta de hibridização entre dois modelos supostamente anacrônicos, o neoliberal e o desenvolvimentista, ambos incapazes de combinar crescimento econômico com enfrentamento das desigualdades sociais, cada um fornecendo à nova fórmula seus aspectos “positivos” e deixando para trás seus aspectos “negativos”.

Essa solução, segundo Plínio, além de não questionar o problema da dependência externa e segregação social, não leva em consideração problemas mais recentes, como o “impacto da ordem global sobre a formação da economia brasileira e os efeitos de longo prazo da crise econômica mundial sobre a posição do Brasil na divisão internacional do trabalho” (2017, p. 156). Segundo Plínio, uma modesta posição compararia a utopia do neodesenvolvimentismo com a utopia do eurocomunismo ou do novo trabalhismo e de tantas outras novas utopias, criadas para embelezar com palavras alambicadas os aspectos catastróficos do capitalismo em sua fase destrutiva e seguir afirmando a suposta inexorabilidade do capitalismo, deixando seus defensores “presos ao fim da história” (p. 158).

Pensando em como terminou o período dos governos de Frente Popular, quando por

uma manobra parlamentar os aliados desses governos destituíram Dilma Roussef e colocaram seu vice, Michel Temer, no Palácio Presidencial, em 2016, impossível não lembrar do que disse Florestam Fernandes no debate sobre o desenvolvimento do capitalismo brasileiro “a autonomização do desenvolvimento capitalista exige, como um pré-requisito a ruptura da dominação externa, colonial, neocolonial ou imperialista (FERNANDES, 2005, p. 339). Caso se mantenha a dominação, o que resulta “é um desenvolvimento capitalista dependente [...] o capitalismo dependente e subdesenvolvido é um capitalismo selvagem e difícil, cuja viabilidade se decide, com frequência, por meios políticos e no terreno político (p. 341).

Dessa forma, busca-se compreender o processo de reestruturação e expansão das universidades federais, por meio do REUNI, em articulação com o Plano de Aceleração do Crescimento, em suas duas fases e, fundamentalmente, com o Plano Nacional de Desenvolvimento Regional, ambos referendados na Constituição de 1988, que por sua vez, coloca o tema da redução das desigualdades regionais como um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988).

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, Decreto nº 6.096/2007, foi instituído na mesma data do Decreto nº 6.094, que dispôs sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e junto com ele o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Significa que o REUNI integra o PDE, que por sua vez, está referendado no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, razão pela qual discutiremos o REUNI na sequência do PDE.

A educação superior constitui um dos cinco eixos do PDE e tem como princípios “a expansão da oferta de vagas, a garantia de qualidade, a promoção de inclusão social pela educação, a ordenação territorial, permitindo que o ensino de qualidade seja acessível às regiões mais remotas do país e o desenvolvimento econômico e social” ([www.todospelaeducacao.org.br](http://www.todospelaeducacao.org.br)). No contexto do PDE, a educação superior seria “um elemento chave da integração e da formação do Brasil como nação”, coerente, portanto, com o PNDR e o Plano de Aceleração do Crescimento.

Em documento do Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), o governo afirma que o PDE deve “se harmonizar com os objetivos fundamentais da República”, fixados pela Constituição Federal de 1988: “constituir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização; reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (p. 6). Como dito no texto, o PDE apresenta uma concepção de educação “alinhada aos objetivos constitucionalmente

determinados à República”, pois, construir essa sociedade exige uma “educação republicana” (BRASIL, 2007, p. 6).

Seis pilares sustentam o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): I) Visão sistêmica da educação, como forma de superar a visão fragmentada, que criou falsa oposição entre educação básica e ensino superior, entre ensino fundamental e ensino médio, entre ensino médio e educação profissional, entre alfabetização e educação de jovens e adultos e, finalmente, entre educação regular e educação especial.

Os dois pilares seguintes, são II) territorialidade e III) desenvolvimento. De acordo com o documento, a razão do PDE está na necessidade de enfrentar estruturalmente a desigualdade de oportunidades educacionais, o que significa pensá-la nacionalmente, acoplando as dimensões educacional e territorial. Com esse entrelaçamento busca-se a promoção da equidade. No PDE a palavra chave é, portanto, educação sistêmica, ordenação territorial e o desenvolvimento econômico e social. Essa perspectiva, aliar crescimento econômico e desenvolvimento social ou inclusão social, apoiado em ações planejadas e centralizadas no Estado, é o que alguns autores caracterizam como modelo neodesenvolvimentista.

Nesse sentido, Cecília Carolina Simeão de Freitas e Marcelo Soares Pereira da Silva (2016), em análise do PDE no contexto do novo desenvolvimentismo brasileiro, destacam que a visão de “desenvolvimento econômico e desenvolvimento social já estava delineada no Programa de Governo anunciado pela candidatura de Lula e orientou a maior parte dos discursos proclamados em torno das políticas implementadas entre 2003 e 2010” (p. 70). Com o título *Um Brasil de Todos – Crescimento, Emprego e Inclusão Social*, o Programa da candidatura Lula, em 2002, prometia um “modelo de desenvolvimento alternativo”, tendo o social como “eixo”, dentro de um “novo contrato social” (p. 70-71). Pela concepção desse modelo, planejamento geral e planejamento educacional andam juntos.

Os últimos três pilares, IV - regime de colaboração, V - responsabilização e VI - mobilização social, seguem preceitos constitucionalmente estabelecidos, como forma de compartilhar competências e responsabilidades políticas, técnicas e financeiras, entre os entes federados, o setor produtivo e organizações não-governamentais e expressam as ideias de um *novo contrato social* e de um *novo pacto federativo*, firmados no Programa de Governo mencionado por esses autores, mas também ao longo deste texto.

O PDE reflete essa contradição, de um lado, a intenção discursiva de construir o caminho do desenvolvimento econômico com o desenvolvimento social no país, em consonância com o pacto da Constituição Federal de 1988, de outro, dar seguimento à agenda

já em curso de reestruturação imposta pelos interesses do grande capital transnacional, vide documentos do Banco Mundial, entre outros. Lembremos que o PDE foi lançado em conjunto com o “Plano de Metas Todos pela Educação” - PMTE, em 24 de abril de 2007. Saviani (2007) define o “Plano de Metas Todos pela Educação” como o “carro-chefe” e um dos fundamentos do PDE, junto com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, ambos visando enfrentar o baixo índice de qualidade da educação básica.

De acordo com Saviani, o PDE assume plenamente a agenda do movimento “Compromissos Todos pela Educação”, lançado em 2006, em São Paulo, formado por um conjunto de grupos empresariais, entre eles, os Grupos Pão de Açúcar e Gerdau, os bancos Santander, Bradesco e Itaú, o Instituto Ayrton Senna e a Fundação Roberto Marinho (SAVIANI, 2007, p. 1243). Esse fato, segundo o autor, revela a interlocução do MEC na formulação do PDE, mais com os setores empresariais do que com os movimentos históricos da comunidade educacional de defesa da escola pública.

A contradição se revela também na relação entre o PDE e o PNE. Segundo Saviani, o PDE expressa um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiria em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstas no PNE. Mas isso, teoricamente, porque, de fato, o PDE não se define como uma estratégia para o cumprimento das metas do PNE. Ele não parte do diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e metas constitutivas do PNE. Ele se compõe de ações que não se articulam organicamente com este (2007).

Em relação à educação superior, por exemplo, a proposta do PDE é dobrar as vagas nas universidades federais até 2017, o que seria uma meta menor que a meta 1 estabelecida no PNE, alcançar, até 2010, 30% dos jovens da faixa etária de 18 a 24 anos. Ainda segundo Saviani, a meta 17 do PNE teria sido, de alguma forma, contemplada pela ação “pós-doutorado” do PDE, mas as outras 33 metas do Plano relativas ao ensino superior não foram diretamente consideradas no PDE. Dessa forma, o que fica patenteadado, segundo o autor, é que o PDE foi formulado paralelamente e sem levar em conta o disposto no PNE, embora projete a percepção de um novo plano.

Na formulação do PDE também não se levou em consideração as avaliações periódicas previstas para o PNE e, apesar da expectativa, o governo sequer cogitou derrubar os vetos que o presidente Fernando Henrique Cardoso impôs ao PNE aprovado pelo Congresso Nacional, particularmente, no que diz respeito ao financiamento, o que de fato garantiria viabilidade e efetividade ao Plano.

O PDE contempla a educação superior com cinco ações: **FIES-PROUNI**, com vistas a facilitar o acesso ao crédito educativo e ampliar o prazo de ressarcimento, além de permitir

o parcelamento de débitos fiscais e previdenciários às IES que aderirem ao PROUNI, conforme já destacado em tópico anterior. **Pós-Doutoral**, com o objetivo de reter no país o pessoal qualificado, evitando a chamada “fuga de cérebros”. **Professor Equivalente**, visando facilitar (não seria controlar?) a contratação de professores para as universidades federais. **Educação Superior**, com a proposta de duplicar em dez anos o número de vagas nas universidades federais. **Programa Incluir**, objetivando ampliar o acesso de pessoas portadoras de deficiência nas IFES. De forma que, na análise de Saviani, o PDE, no sentido próprio do termo, não configura um Plano de Educação, se assemelhando mais a um plano de metas.

Em sua intenção manifesta, o PDE acelera o processo de reestruturação da educação com a pretensa criação de um sistema nacional estruturado em quatro eixos norteadores: educação básica, superior, profissional e alfabetização, articulados entre si e entrelaçados com o desenvolvimento econômico, local, regional e nacional. Logo, se vê estabelecida a articulação entre REUNI-PDE-PAC-PNDR, ou seja, a conexão entre a reestruturação da educação superior e da educação em geral com o processo mais amplo de reestruturação econômica em escala nacional e internacional, conforme refletido em documentos de organismos internacionais no capítulo anterior. A seguir apresentamos o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (2008-2016) e demais políticas para a educação superior no segundo governo Lula.

### **3.2 Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI e Demais Políticas para a Educação Superior no Segundo Governo Lula, 2007-2010**

O 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, tinha duração prevista de cinco anos (2008-2012), porém, na prática, permanece se desenvolvendo no interior das universidades signatárias do Programa. Por essa razão, delimitamos seu estudo no recorte temporal de 2008 a 2016, último ano da série de quatorze anos dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), responsável por essa política. Esse Decreto e o documento das Diretrizes Gerais do REUNI, lançado um mês depois, constituem referências básicas no presente estudo. Não menos importante é o documento “Universidade Nova” do professor Naomar de Almeida Filho, ex-reitor da UFBA e membro do grupo que elaborou a proposta do REUNI, o que exige um breve exame a título de contextualização antecedente.

Em “*A Universidade no século XXI: para uma Universidade Nova*”, de 2008, produção conjunta de Boaventura de Sousa Santos e Naomar de Almeida Filho (2008), em textos separados, os autores refletem a educação superior no âmbito internacional e, no caso de Naomar, também no âmbito nacional, com o intuito de embasar sua proposta de “Universidade Nova” para o Brasil. As reflexões fazem parte do contexto dos debates iniciais acerca da reforma da educação superior nos primeiros anos de governo Lula, por volta de 2004. Nos chamou atenção na proposta da “Universidade Nova” a sua identidade de conteúdo com o REUNI, mas também com o projeto de governo materializado nas políticas implementadas por meio dos Planos Plurianuais, dos Planos de Aceleração do Crescimento, entre outros, pelos sucessivos governos do Partido dos Trabalhadores.

De acordo com o autor da proposta, Almeida Filho (2008), a superação da crise da universidade brasileira é condição absolutamente necessária para a retomada do desenvolvimento econômico e social sustentado e para a construção de um projeto viável de nação (p. 79). Eis que a reestruturação da educação superior, em particular o REUNI, ao expressar a ideia de adequar a universidade, cujo resultado seria a suposta “Universidade Nova”, expressa também a relação com o modelo de desenvolvimento econômico em andamento, isto é, o suposto neodesenvolvimentismo.

Antes de apresentar a proposta da “Universidade Nova”, Almeida Filho (2008) discute os modelos de educação norte-americano e europeu para, a partir deles, apresentar o Modelo da Universidade Nova. A arquitetura curricular do Modelo Norte-Americano (MNA) compreende dois níveis: Pré-Graduação (*undergraduate*) e Graduação (*Graduate*). O primeiro nível compreende cursos de educação superior com duração de quatro anos, cobrindo conteúdos gerais e básicos, de caráter terminal, mas não profissional (os famosos *colleges*). Quem conclui esta etapa recebe o título de Bacharel em Ciências, Artes ou Humanidades, com uma área principal de concentração de estudos, *Major*, podendo optar por uma área complementar, o *Minor*.

O primeiro nível, embora terminal, funciona como pré-requisito para o ingresso no segundo nível, a Graduação ou *Graduate School*, a graduação profissional ou estudos avançados para formação científica ou artística de pesquisadores ou docentes do ensino superior. Esse segundo nível, equivalente à pós-graduação brasileira, compreende os mestrados acadêmicos e profissionais. Por sua vez, o mestrado profissional estende-se para o doutorado profissional e o mestrado acadêmico estende-se para o doutorado (PhD).

O Modelo Unificado Europeu (MUE) é resultado do Processo de Bolonha. De acordo com Almeida Filho (2008), a política de reestruturação do ensino superior na União

Europeia tem por objetivo central unificar os sistemas de formação universitária da região e visa, segundo especialistas, “à livre-circulação de força de trabalho especializada e de conhecimento entre os países-membros” (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 107). Segundo o autor, a Declaração de Bolonha (1999), ratificada e consolidada posteriormente em Praga (2001), Berlim (2003) e Bergen (2005), expressa o lançamento do processo de unificação, que “compreende programas de incentivo à mobilidade acadêmica internacional, um sistema de avaliação e credenciamento de instituições de ensino, a padronização e o compartilhamento de créditos acadêmicos e, sobretudo, a adoção de uma arquitetura curricular comum” (ALMEIDA FILHO 2008, p. 107).

A estrutura do Modelo Unificado Europeu (MUE), difundido pelo Processo de Bolonha, está baseada em três ciclos. O Primeiro Ciclo, assemelha-se muito ao modelo norte-americano (O *College* ou Pré-graduação), abrangendo programas de estudos introdutórios aos níveis superiores de educação, com duração de 3 anos. Esse ciclo cobre conteúdos gerais e básicos, tem caráter terminal, mas não profissional. Ao final do ciclo são expedidos diplomas universitários (plenos) de Bacharelados, em Ciências, Artes e Humanidades. Trata-se de etapa que precede à formação profissional ou acadêmica nos ciclos seguintes.

O Segundo Ciclo inclui a formação profissional e a formação acadêmica. No primeiro caso, guarda semelhança com a tradição europeia de formação profissional superior (medicina, direito e engenharias) e incorpora o conceito norte-americano de mestrado profissional, voltado mais às novas profissões, nas áreas de tecnologias e de serviços. No segundo caso, abrange os cursos de mestrado acadêmico de curta duração (1 a 2 anos), considerados etapa prévia à formação de pesquisadores e docentes de nível superior no ciclo seguinte (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 108).

O Terceiro Ciclo restringe-se aos Doutorados de pesquisa, com curta duração (3 anos) ou longa duração (4 anos), voltados às áreas básicas de pesquisa. Assim, em resumo, o MUE envolve Bacharelados e Licenciaturas (Primeiro Ciclo), Mestrado acadêmico e profissional (Segundo Ciclo) e Doutorado, de curta (3 anos) e longa (4 anos) duração. Os ciclos, ao que parece para o autor, rompem com a dicotomia entre graduação (bacharelados e licenciaturas) e pós-graduação (mestrado e doutorado) presente no sistema de ensino de nível superior brasileiro.

Comparando os dois modelos, MNA e MUE, Almeida Filho (2008) destaca no modelo norte-americano, por um lado, “robustez institucional, sustentabilidade e eficiência, legando ao mundo uma poderosa matriz intelectual e tecnológica” (p. 108), por outro, inconsistência nos “compromissos sociais e históricos da universidade [...], configurando-se,

cada vez mais, como alternativa de abertura de mercado de produtos de conhecimento em vez de instituição promotora dos valores da cultura e da civilização” (p. 109).

No caso europeu, o autor vê, por um lado, comprometimento na eficiência institucional, sobretudo, em função da diversidade de modelos na área mediterrânea da região. Por outro lado, a instituição universitária europeia tem preservado a “cultura universitária entre os valores da humanidade e a educação superior como direito dos cidadãos, sempre reforçando seu caráter de vetor da internacionalização” (p. 109).

A proposta Universidade Nova, segundo o autor, aponta para uma transformação radical da arquitetura acadêmica da universidade brasileira, implicando nos seguintes desdobramentos: introduzir temas relevantes da cultura contemporânea no ensino superior, considerando a diversidade multicultural do mundo atual e dotar a educação superior de maior mobilidade, flexibilidade, eficiência e qualidade, visando à compatibilização com as demandas e modelos de educação superior no mundo contemporâneo (p. 142).

A proposta de arquitetura curricular do Modelo Universidade Nova (MUN) apresenta estrutura de formação universitária “modular, interdisciplinar, flexível e progressiva”, com “mobilidade intra e inter-institucional”, em três ciclos. O Primeiro Ciclo, com formação universitária geral em uma nova modalidade de cursos, chamada Bacharelado Interdisciplinar. Esses cursos seriam pré-requisito para progressão aos cursos de formação profissional, no ciclo seguinte. O Segundo Ciclo, com formação específica e duração mais curta, focando na formação profissional (mestrado acadêmico e profissional). O Terceiro ciclo, em nível de Doutorado. Seria, portanto, uma formação universitária, ofertada em três ciclos e “quatro modalidades, abrangendo quatro grandes áreas do conhecimento: Artes, Humanidades, Ciência e Tecnologia e Saúde” (p. 144).

Como o próprio Naomar, autor do projeto Universidade Nova, afirma após discussão do seu projeto na ANDIFES e no MEC, “isto tudo significou decisiva ampliação do escopo original da proposta, influenciando a proposta de governo que veio a se chamar REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais” (p. 142). Decorridos dois anos de discussão externa e interna, os Conselhos superiores e a Câmara de Graduação aprovaram a adesão da UFBA ao REUNI, mas não sem forte resistência da comunidade acadêmica local. Como resultado, afirma o autor da proposta, a partir de 2009, a UFBA passa a oferecer uma nova opção de formação universitária de graduação, com base em um regime de ciclos e módulos (p. 142).

Não é propósito deste texto discutir em profundidade a concepção desses modelos, (MNA, MUE e MUN), mas tão somente evidenciar suas características gerais, em particular a

arquitetura curricular, com a finalidade de identificar influências dos mesmos sobre o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI em geral e, em particular, no Plano REUNI-UFPI. Em primeiro lugar, necessário dizer que a política REUNI reflete as tendências de internacionalização do ensino superior, em particular do MNA e do MUE, embora se diga que ele não está “submisso a nenhum” deles, como afirma Almeida Filho (2008, p. 118).

De fato, não está submetido a nenhum desses modelos especificamente, mas reflete características importantes dos dois simultaneamente, já que, parte de uma realidade específica, a brasileira, mantém traços dessa realidade, mas busca reestruturar o ensino superior público federal na combinação de dois pilares: por um lado, o que ele define como uma “poderosa matriz intelectual e tecnológica”, do MNA e, por outro, na ideia de “cultura universitária como valor da humanidade e direito dos cidadãos”, do modelo MUE.

É perceptível a inspiração do idealizador da proposta da Universidade Nova no pragmatismo do modelo universitário norte-americano. O próprio nome, Universidade Nova, alusão à Escola Nova, ambas referenciadas em Anísio Teixeira, defensor da educação pragmática norte-americana de John Dewey no Brasil. Em síntese, a proposta busca a “integração curricular entre formação profissional e formação acadêmica”, diria Santos (2008, p. 58), em busca de uma universidade que unifique humanidades e profissões, isto é, uma universidade científico-tecnológica, na definição do próprio autor (ALMEIDA FILHO, 2008, p 122).

Do Modelo da Universidade Nova (MUN), convém explicitar o conceito de Bacharelado Interdisciplinar (BI), incorporado parcialmente ao REUNI, embora na prática demande confirmação, como inovação do modelo de formação universitária da universidade reestruturada. De acordo com o autor da proposta

O Bacharelado Interdisciplinar compreende uma nova modalidade de curso de graduação que se caracteriza por agregar formação geral humanística, científica e artística a um aprofundamento num dado campo do saber, constituindo etapa inicial dos estudos superiores. Tem como objetivo promover o desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitarão ao egresso a aquisição de ferramentas cognitivas que conferem autonomia para a aprendizagem ao longo da vida, bem como uma inserção mais plena na vida social, em todas as suas dimensões (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 143)

Trata-se de curso de graduação de formação geral (humana, científica e artística), com aprofundamento em determinado campo do saber, mas de curta duração, 3 anos, primeira

etapa dos cursos superiores. Chama atenção também o objetivo, “desenvolver competências e habilidades”, o que demonstra sua conexão com a pedagogia das competências de Philippe Perrenoud. Como disse o autor da proposta do Bacharelado Interdisciplinar, o egresso deste curso deve estar em condições de “enfrentar as exigências do mundo do trabalho no desempenho de ocupações diversas que mobilizem, de modo flexível, conhecimentos, competências e habilidades gerais e específicas” (p. 144).

O perfil do Bacharelado Interdisciplinar e da arquitetura curricular geral do Modelo Universidade Nova visa adequar as universidades federais brasileiras às exigências do chamado mercado de trabalho no atual estágio de internacionalização da economia e da educação superior. Visa, por outro lado, fazer com que essas universidades ajudem a sustentar o projeto de desenvolvimento econômico com justiça social assumido pelos governos Lula e Dilma. De acordo com o autor da proposta, o objetivo é fazer da universidade uma instituição “acadêmica capaz de atuar como instrumento de integração social e política entre países, culturas e povos, em contraposição aos efeitos perversos do globalitarismo” (p. 123). Estabelecida, assim, a articulação entre as políticas para a educação superior e o modelo de desenvolvimento econômico que orientava as políticas públicas nos governos Lula, especialmente no segundo mandato, 2007-2010, e Dilma, 2011-2014.

A arquitetura curricular do MUN está estruturada em três ciclos e quatro modalidades, isto é, em quatro grandes áreas do conhecimento: Artes; Humanidades; Ciência e Tecnologia e Saúde. Pois bem, na prática, cada uma dessas grandes áreas do conhecimento desdobra-se em diversas Áreas de Concentração. Por exemplo, o BI em Artes traria como possibilidades as seguintes áreas de concentração: Estudos de Dança; Música; Literatura; Cinema e Audiovisual (p. 144).

O BI em Humanidades, por sua vez, se desdobraria nas seguintes áreas de concentração: Estudos de Comunicação; Filosóficos; da Sociedade; da Cultura; do Comportamento Humano; Histórico; de Gêneros; Étnicos e Raciais; Linguísticos; da Informação; Econômicos e Financeiros; da Gestão; Jurídicos, etc. O BI em Ciência e Tecnologia englobaria: Estudos em Ciências Exatas; Ciências da Matéria; Ciências da Engenharia; Ciências da Terra e do Mar; Ciências da Informática; Ciências da Vida; Ciências do Meio Ambiente, entre outras. Finalmente, o BI em Saúde se desdobraria em: Saúde Animal; Saúde Humana; Ciências da Alimentação; Ciências do Esporte; Saúde Coletiva, etc.

A proposta de curso de Bacharelado Interdisciplinar está montada em seis semestres e a opção do aluno do BI pela área de concentração, envolvendo estudos teóricos e aplicados,

se daria até o quarto semestre. Um dos principais objetivos desse formato, seria superar, cada vez mais, a indesejável formação precoce?

O autor nega qualquer rendição aos modelos norte-americano e europeu, alegando já ter se posicionado criticamente tanto em relação à universidade corporativa, relacionada ao primeiro modelo, quanto ao Processo de Bolonha, do segundo modelo. Considera positiva uma “ampla compatibilidade” com esses modelos, mas submissão, não. Para ele há grandes diferenças de concepção e operacionais entre o BI da Universidade Nova, o *College* no Modelo Norte Americano (Pré-graduação mais longa e mais densa do ponto de vista curricular) e as diversas versões do primeiro ciclo do Processo de Bolonha, com estruturas de currículos especializadas (p. 168).

Para o autor, a principal fonte de inspiração da proposta da Universidade Nova “não é Harvard, nem Bolonha”, mas o “pensamento progressista na história brasileira” de Anísio Teixeira e Milton Santos. Segundo Almeida Filho (2008), “os conceitos fundamentais da proposta da Universidade Nova já se encontram expostos com clareza no pensamento de Anísio” (p. 171).

De Milton Santos busca-se na ideia de uma “globalização alternativa” os conceitos de integração entre o local, o nacional e o global, considerando a emergência de um novo “espaço-tempo”. No decurso dessa ideia, a multi-culturalidade e interconectividade resultantes de macroprocessos sociais, elevam o conhecimento à condição fundamental de sustentação de “qualquer projeto político que vise construir um desenvolvimento equânime e sustentável” (171). Dessa ideia de multiculturalismo e predomínio do conhecimento no estágio da sociedade globalizada, de pensamento complexo, ganha relevância a ideia da interdisciplinaridade, assimilada no conceito de Bacharelado Interdisciplinar do modelo Universidade Nova, como “exigência dos currículos contemporâneos em todos os níveis, etapas e modalidades educacionais” (p. 174). Em suma, diz o autor,

A problemática da localização e da territorialidade do espaço, culturalizando as noções de paisagem e historicizando o conceito de tempo-espaço, estruturantes da “Geografia Nova” de Milton Santos (2002<sup>a</sup>), complementa e justifica uma abordagem crítica, multicultural e interdisciplinar na pedagogia contemporânea como marco conceitual da Universidade Nova [...] (p. 175).

Eis mais duas fontes importantes de inspiração da proposta da Universidade Nova, porém, presos demasiadamente à epistemologia da tecnociência, segundo o autor. No sentido de superar esses limites epistemológicos, o autor recorre à “sociologia das emergências”, de Boaventura de Souza Santos (2002), apoiando-se aqui nos conceitos de “etnodiversidade” e

“ecologia dos saberes”. A partir desse olhar supostamente mais amplo, as universidades poderiam simultaneamente incorporar a “globalidade” e as “peculiaridades regionais” e, assim, produzir “conhecimentos adequados aos contextos e formar indivíduos capazes de dar conta das tarefas de compreender e intervir nessa realidade complexa e cambiante”, os chamados “rebeldes competentes” (p. 175).

O Decreto nº 6.096/2007, baseado no art. 84, inciso VI, alínea “a” da Constituição Federal e na meta de expansão da oferta de educação superior, item 4.3.1, do Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, tem por objetivo “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” (Art. 1º).

O parágrafo primeiro deste artigo

estabelece 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 (§ 1º).

A rigor, são duas metas: a primeira é a elevação da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento, que seria alcançada com a redução das vagas ociosas, flexibilidade curricular e mobilidade estudantil entre cursos e instituições, com aproveitamento de crédito; a segunda é a elevação do número de alunos por professor para 18/1, se daria pelo envolvimento da pós-graduação com a graduação.

Duas metas consideradas bastante otimistas, considerando o prazo de cinco anos e levando em conta que a taxa média de conclusão de cursos naquele momento estava ao redor de 60% e a relação do número de alunos por professor em média de 12/1. De qualquer forma, esses são os dois indicadores fundamentais para aferição das metas do programa e balizar a política de reestruturação da carreira docente, conforme veremos adiante.

O art. 2º estabelece as diretrizes do Programa

- 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.

Essas diretrizes indicam, em linhas gerais, os termos da expansão das vagas nas Universidades Federais, bem como e, principalmente, da reestruturação dessas instituições. A partir dessas bases, as universidades deveriam elaborar seus Planos de adesão ao Programa REUNI, que seriam submetidos à aprovação do Ministério da Educação. O documento Diretrizes Gerais do REUNI reafirma o vínculo entre a política nacional de expansão da educação superior pública e o Plano Nacional de Educação; orienta as universidades quanto à participação no Programa, fundamentada no princípio da adesão e contempla indicadores que sinalizam as diretrizes a serem observadas pelas instituições quando da elaboração de seus planos.

De acordo com esse documento, além da ampliação do acesso e do melhor aproveitamento da estrutura física existente, há também a preocupação com o aumento do contingente de recursos humanos (docentes e técnicos) e com a qualidade da graduação da educação pública, no sentido de que possa assegurar simultaneamente a formação para o trabalho, mas também, a formação de “cidadãos com espírito crítico que possam contribuir para a solução de problemas cada vez mais complexos da vida pública” (p. 5).

Ainda de acordo com o documento,

[...] a expansão do sistema público federal da 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” (p. 9).

Por essa razão, fizemos o registro na introdução desta tese que o REUNI é, em primeiro lugar, reestruturação das universidades federais e, em segundo lugar, expansão. Isto é, a expansão condicionada à reestruturação, é uma pressuposição do REUNI. E o que seria essa reestruturação? Reestruturação dos currículos, no sentido de proporcionar “maior mobilidade estudantil, trajetória de formação flexíveis [...]”.

Esta perspectiva fica ainda mais evidenciada quando no documento afirma-se que o movimento de reestruturação e expansão está alinhado às propostas dos dirigentes das universidades federais, em busca de consolidação e aperfeiçoamento da educação superior pública, “com destaque para a revisão de currículos e projetos acadêmicos, visando

flexibilizar e melhorar a qualidade da educação superior, bem como proporcionar aos estudantes formação multi e interdisciplinares, humanista e o desenvolvimento do espírito crítico” (2007, p. 10), embora a formação humanista e o espírito crítico sejam questionáveis frente as exigências da formação para o mercado de trabalho, ao perfil dos cursos e aos novos desenhos curriculares.

As diretrizes gerais aludidas acima foram estruturadas em seis dimensões, cada uma com suas especificidades que, respeitadas as exigências estipuladas pelas metas gerais do programa, devem ser consideradas pelas universidades no momento da elaboração de seus planos, de modo a assegurar “uma concepção mais flexível de formação acadêmica na graduação”, evitando a “especialização precoce” e atendendo “às diversidades regionais, às particularidades locais, bem como às múltiplas áreas de conhecimento que integram os diferentes cursos, resguardado o caráter de universalidade que caracteriza o saber acadêmico” (BRASIL, 2007, p. 10-11). Eis as dimensões.

Dimensão 1 – Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública, de modo a contemplar o aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno, assegurando a redução das taxas de evasão e a ocupação de vagas ociosas. Esta dimensão está condizente com o objetivo do Programa: “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” (Art. 1º).

Dimensão 2 – Reestruturação Acadêmico-Curricular, com previsão de revisão da estrutura acadêmica buscando a constante elevação da qualidade, reorganização dos cursos de graduação, diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente com superação da profissionalização precoce e especializada, implantação de regimes curriculares e sistema de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos e, inclusive, a previsão de modelos de transição quando for o caso.

Dimensão 3 – Renovação Pedagógica da Educação Superior, com a articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica; a previsão de programas de capacitação pedagógica, especialmente quando for o caso de implementação de um novo modelo.

Dimensão 4 – Mobilidade Intra e Interinstitucional, pela promoção de ampla mobilidade estudantil mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre cursos e programas, e entre instituições de educação superior. Dimensão 5 – Compromisso Social da Instituição, com políticas de inclusão, políticas de assistência estudantil e políticas de extensão universitária.

Dimensão 6 – Suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação, mediante articulação da graduação com a pós-graduação e expansão quali-quantitativa da pós-graduação orientada para a renovação pedagógica da educação superior.

O conjunto dessas dimensões traduzem o sentido geral do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, a reestruturação da educação superior ofertada pelas universidades federais. Essa reestruturação, embora preserve particularidades do sistema universitário brasileiro, segue o formato dos três modelos apresentados anteriormente, o Modelo Norte Americano (MNA), o Modelo Unificado Europeu (MUE) e o Modelo Universidade Nova (MUN), os quais expressam a tendência de internacionalização da educação superior no contexto da globalização neoliberal.

Com esse conjunto de diretrizes e ações, além de subações que pudessem ser acrescentadas a critério de cada universidade, o Ministério da Educação estabeleceu o patamar mínimo de 20% de incremento nas matrículas de graduação projetadas para a universidade. Quanto ao financiamento, o Programa REUNI previa um montante de recursos de investimento e custeio na ordem de 2 bilhões de reais, entre 2008 e 2011, considerando a adesão de todas as universidades federais. O orçamento de custeio e pessoal de cada universidade se elevaria gradativamente, no período de cinco anos, até atingir o total de 20% do previsto para 2007 (p. 13).

Nessa perspectiva, na segunda fase, reestruturação-expansão da educação superior no governo Lula (2007-2010), marcada pela continuidade da interiorização e pela execução do REUNI e outras políticas voltadas para a inclusão na educação superior, foram criadas quatro novas universidades federais, relacionadas com a política de integração regional e internacionalização da educação superior, visando “integrar os estados fronteiriços da região sul do Brasil, a região amazônica, os países da América Latina e os países de língua portuguesa em outros continentes, como África e Ásia” (SESU/MEC, 2003-2014, p. 36-37). As universidades criadas nesse período são as seguintes:

Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, Região Sul, Lei nº 11.029, de 15/09/2009; Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, Região Norte, Lei nº 12.085, de 05/11/2009; Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA, Região Sul, Lei nº 12.189, de 12/01/2010 e Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, Lei nº 12.289, de 20/07/2010.

Das universidades criadas nesse período, duas (UFFS e UFOPA) estão voltadas para a integração e o desenvolvimento regional. A UFFS para a integração entre os três Estados da

Região Sul do país, contempla mais de 400 municípios da Mesorregião Grande Fronteira do MERCOSUL, incluindo o Sudoeste do Paraná, o Oeste de Santa Catarina e o Noroeste do Rio Grande do Sul; e a UFOPA, criada a partir da incorporação do Campus de Santarém da Universidade Federal do Pará (UFPA) e da Unidade Descentralizada Tapajós da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), já em funcionamento na região Oeste do Estado, para a integração entre dois Estados da Região Norte, o Amazonas e o Pará.

As outras duas universidades estão inseridas no tema da internacionalização. A UNILA, que tem como missão formar recursos humanos aptos a contribuir com a integração latino-americana, o desenvolvimento regional e com o intercâmbio cultural, científico e educacional da América Latina, especialmente no MERCOSUL (SESU/MEC, 2003-2014, p. 38) e a UNILAB, que surge com a ideia de promover a integração da educação superior brasileira com os países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), especialmente com o continente africano (SESU/MEC, 2003-2014, p. 37-38). Além dessas quatro universidades foram criados mais 47 novos *campi* em universidades já existentes.

O tema da internacionalização da educação superior no Brasil é analisado por Morosini (2008) como impacto das sociedades tecnologicamente avançadas e está associada às políticas de inclusão social pela inclusão à educação superior. A discussão teria passado pela Conferência Mundial da Educação Superior (1998), pela Segunda Reunião dos Parceiros da Educação Superior, Paris+5, realizada pela UNESCO, em 2003 até que, em 2007, ao eleger o acesso à educação superior como prioridade, adiciona a inclusão de imigrantes como uma questão de inclusão social.

Nessa perspectiva, nas regiões menos desenvolvidas a inclusão via acesso à educação superior diz respeito basicamente à inclusão de categorias sociais desfavorecidas, vinculadas a questões étnicas como, por exemplo, no Brasil, os afrodescendentes e os indígenas (p. 291-292). Ao considerar o perfil institucional, tanto a UNILA quanto a UNILAB, além do papel de inclusão dessas categorias sociais desfavorecidas, desenvolvimento e integração regional e internacional, cumprem também a orientação de inclusão social de imigrantes do exterior, segundo Morosini (2008).

Nesse período, as políticas de inclusão, acesso e permanência na educação superior contaram ainda com o reforço de diversos programas, alguns deles instituídos pelo próprio governo Lula, outros, porém, como continuidade de políticas de governos anteriores. O Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, lançado em 2007, pela Portaria Normativa nº 39, do Ministério da Educação, com o objetivo de democratizar as condições de permanência e reduzir as taxas de evasão e retenção na educação superior. Em seguida, o

governo ampliou o alcance desse programa por meio do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.

As ações do PNAES atendem prioritariamente estudantes oriundos de escolas públicas de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, nas áreas de moradia, transporte, alimentação, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, entre outras. O volume de recursos do Programa passou progressivamente de pouco mais de 100 milhões em 2008 para mais de 700 milhões em 2014 (SESU/MEC, 2015, p. 64). Note-se que o PNAES está focado nas “categorias sociais desfavorecidas”, associado, portanto, à política de inclusão social, na perspectiva apontada no documento *La Enseña Superior* (BM, 1994).

O Sistema de Seleção Unificada - SISU, instituído a partir de 2010, consiste em um sistema nacional informatizado do Ministério da Educação de seleção de estudantes participantes do Exame Nacional de Estudantes – ENEN para ocupar as vagas ofertadas semestralmente pelas instituições públicas de educação superior. O governo argumenta que os estudantes ganham pela oportunidade de realizar sua inscrição em qualquer instituição participante do país sem custos de deslocamento e de taxas de inscrições inerentes à participação em vestibulares, o que favorece, além da democratização do acesso, a mobilidade acadêmica. Ganham também, segundo o governo, as instituições participantes do SISU, com a redução de custos operacionais.

No processo seletivo do primeiro semestre de 2010, participaram 51 instituições, já o processo seletivo do primeiro semestre de 2014 participaram 115 instituições, um crescimento de 125%. Nesse mesmo período, o número de vagas ofertadas obteve um crescimento de 258%, passando de 47.913 para 171.401. Da mesma forma e no mesmo período, cresceu também o número de candidatos inscritos no sistema, que passou de 793.910 no primeiro processo seletivo de 2010 para 2.559.987 no primeiro semestre de 2014, um crescimento de 222%.

Em 28 de dezembro de 2010, por meio da Portaria Normativa nº 25, o Ministério da Educação lançou o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAEST, direcionado à assistência estudantil nas universidades e centros universitários públicos e gratuitos, estaduais e municipais, participantes do SISU. Com a finalidade de ampliação do acesso ao ensino superior, a assistência contempla estudantes nas áreas de moradia, transporte, saúde, alimentação, inclusão digital, esporte, creche, apoio pedagógico. Contempla também o acesso e a participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. Os recursos são repassados por meio de

convênios mediante projetos das instituições vinculadas. Nestas condições, o programa apoiou 22 projetos entre 2011 e 2013 (SESU/MEC, 2015, p. 65).

O Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior – PROMISAES está diretamente vinculado às políticas de internacionalização e permanência na educação superior. Esta política está voltada para estudantes de graduação oriundos de outros países, especialmente os africanos. Trata-se de apoio financeiro aos estudantes estrangeiros participantes do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação – PEC-G, na área de educação e cultura. Entre 2006 e 2013, foram atendidos 5.772 estudantes estrangeiros, com custos anuais na ordem de R\$ 6 milhões (SESU/MEC, 2015, p. 66).

Note-se que todos esses programas estão focados nas “categorias sociais desfavorecidas”, associados, portanto, à política de inclusão social, na perspectiva apontada no documento *La Enseñza Superior* (BM, 1994). Por esta razão, ao analisar as políticas para a educação superior do governo Lula em comparação com seu antecessor, Cristina Helena Almeida de Carvalho (2011) conclui que, apesar dos elementos de continuidade, há vários indícios de ruptura. Dentre os elementos de ruptura e continuidade, a autora destaca a expansão privada por meio do PROUNI como a maior expressão de continuidade, enquanto a expansão das universidades federais e o acréscimo de recursos do orçamento das IFES para pessoal, custeio e investimento caracterizam a ruptura.

No que pese a expansão das universidades federais constituir um elemento de ruptura, como assinala a autora, essa expansão se deu mais pelo alargamento das políticas de inclusão (de natureza compensatória), o que comporta, simultaneamente, elementos de ruptura, mas também de continuidade da política focalista anterior. Isto é, na expansão da educação superior por meio das universidades federais coexistiram políticas convencionais e políticas compensatórias de acesso, a exemplo das cotas, mas sem comprometimento com a universalização, o que de fato apontaria para uma efetiva democratização do acesso à educação superior.

A defesa do ensino superior público, gratuito e de qualidade com acesso democrático a todos que dele queiram participar é uma luta histórica da sociedade brasileira, principalmente daqueles e daquelas que compõem a comunidade universitária. Não é nosso propósito trazer aqui essa historiografia, queremos somente recuperar um pouco da memória dos embates mais recentes em torno do processo de implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.

As manifestações de oposição ao REUNI, somadas às ocupações de reitorias e enfrentamentos com o aparato policial, ocorreram, principalmente, entre setembro e outubro,

período em que as universidades deveriam apresentar ao Ministério da Educação – MEC, seus respectivos planos de reestruturação. Tais ações repercutiram não apenas na imprensa do movimento de professores, servidores-técnicos e estudantes, mas também em grandes meios de comunicação, dado o acirramento dos embates entre reitorias que defendiam a adesão e a comunidade, que questionava o programa, tanto o seu conteúdo quanto a forma como estava sendo encaminhado.

O Jornal O Globo, em sua Edição Online do dia 23/10/2007, em manchete de capa dizia “Reuni gera protestos em universidades pelo país”. No interior da matéria dizia-se que o Conselho Universitário da Universidade Federal Fluminense – UFF havia suspenso a sessão, que aconteceria dia 23 para aprovar o plano de reestruturação da instituição. Trazia também a informação do Ministério da Educação de que apesar dos protestos, 14 universidades já haviam aprovado a adesão ao Plano do Governo.

O processo de tramitação e aprovação do Plano de Reestruturação e Expansão da Universidade Federal Fluminense foi tratado em algumas teses e dissertações que analisaram o REUNI naquela universidade. Jailton Gonçalves Francisco (2016), em sua tese de doutoramento: *A Universidade Federal Fluminense Pós Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais*, abordou o tema dizendo que o processo de adesão na UFF “se deu de modo bastante conturbado e conflituoso, à semelhança das demais universidades” (p. 90) e que a “UFF foi uma das últimas universidades a aderir ao Programa, pois grande parte da comunidade universitária estava contrária à aprovação do projeto, que só foi aprovado, segundo o autor, “por uma série de articulações da administração superior da universidade” (Idem).

A reunião final de aprovação da adesão da UFF ao REUNI foi realizada no Palácio de Justiça de Niterói, sob forte escolta de policiais militares e federais” (Idem). Situações semelhantes aconteceram nas universidades de Goiás, a reunião do CONSUN foi transferida para o prédio da Justiça Federal e na universidade de Rondônia, que a reunião aconteceu nas instalações do SIVAM - Sistema Internacional de Vigilância da Amazônia.

Cenários de guerra semelhantes aos acima citados é verificado também na Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, conforme descrito por Cristiana Maria de Paula (2009), em sua dissertação de mestrado *Neoliberalismo e Reestruturação da Educação Superior no Brasil: O REUNI como estratégia do governo Lula e da burguesia brasileira para subordinar a universidade federal à lógica do atual estágio de acumulação do capital*. Aqui a autora mostra a opção do governo pelo “uso da força policial” para garantir a aprovação da política REUNI sem o diálogo necessário com a comunidade universitária.

Segundo Paula, esse foi “o momento em que o movimento estudantil (por fora da UNE) iniciou uma série de ocupações em muitas universidades”, permanecendo, em algumas delas, “por muitos dias reivindicando a revogação do Programa” (p. 181). As fotos a seguir ilustram o cenário na UFF.

As ocupações das reitorias percorreram o Brasil, provocando a indignação da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES que, em nota divulgada no dia 31 de outubro de 2007, acusava os protestos de “fascista e totalitário” (g1. O Globo, 31/10/2007). A ocupação da universidade federal da Bahia – UFBA, uma das mais longas, provocou também nota da Reitoria local, segundo a qual, após receber a pauta de reivindicações dos alunos, dizia não existir “qualquer argumento ou explicação racional para a manifestação contrária à adesão da UFBA ao REUNI”. Dizia também não ter “nenhuma justificativa para que a UFBA renunciasse a “mais de 200 milhões de reais do orçamento público federal, rejeitando a contratação de 570 docentes e 436 servidores, além de dispensar 18 milhões de reais a serem aplicados em assistência estudantil nos próximos 5 anos” (UFBA, 2007), demonstrando o que mais teria motivado as IFES a aderirem o Programa do governo federal.

Em nota datada de 23/09/2007, o Andes – Sindicato Nacional, ao questionar as duas principais metas do REUNI, aumentar a relação aluno/professor para 18/1 e elevar para 90% a taxa de aprovação dos estudantes, argumenta que o governo “pretende fazer a expansão utilizando a atual estrutura sucateada das universidades federais”, considerando que os valores divulgados pelo governo como aumento de investimento não ultrapassam “ao crescimento vegetativo do orçamento”, segundo cálculos do sindicato (ANDES, 2007).

A esse respeito, o próprio governo diz que em “função dos ajustes fiscais que resultaram em cortes orçamentários e na imediata redução dos investimentos educacionais a partir dos anos de 1990, acentuou-se “o sucateamento do sistema universitário federal” (MEC, 2006, p. 11). Utilizando dados da ANDIFES, o governo diz que as IFES “perderam 24% dos recursos para custeio e 77% de recursos para investimento” entre 1995 e 2001 (Idem).

### **3.3 Políticas Econômicas e Educação Superior no Primeiro Governo Dilma Roussef – 2011-2014**

As políticas econômicas e da educação superior do governo Dilma Roussef, 2011-2014, no âmbito do Programa de Governo e do Plano Plurianual – PPA, 2012-2015, não apresentam rupturas com as políticas de seu antecessor, ao contrário, inscrevem-se no mesmo

modelo de desenvolvimento, inclusão social e sustentabilidade, com poucas adaptações e alguns aprofundamentos, sem comprometer as linhas gerais do programa adotado desde o primeiro governo Lula da Silva, a partir de 2003.

Apresentamos inicialmente as principais diretrizes da política econômica e educacional a partir do programa de governo apresentado nas eleições de 2010 e do PPA 2012-2015. Em segundo lugar, apresentamos resultados pontuais das políticas implementadas entre 2011 e 2014, com base no Relatório Anual de Avaliação do PPA 2012-2015, ano base 2014 e no Balanço Social SESU 2003-2014. Por último, a partir de diferentes percepções, apresentamos alguns comentários e problematizações do balanço da política econômica e educacional do primeiro governo Dilma em comparação com os governos de Lula.

Em relação ao Programa de Governo, o portal G1 publicou “os 13 compromissos programáticos de Dilma Roussef para debate na sociedade brasileira”, ([g1.globo.com/especiais/eleicoes-2010](http://g1.globo.com/especiais/eleicoes-2010)), em 01/11/2010, que resume as diretrizes políticas da chapa Dilma Roussef (PT) e Michel Temer (PMDB). De acordo com a matéria publicada, o eixo do programa dessa chapa é a continuidade das políticas da gestão Lula, sintetizado a seguir nas dimensões econômica, social, ambiental e educacional.

Do ponto de vista da macroeconomia, o programa se compromete, em primeiro lugar, com a manutenção do tripé<sup>20</sup> que combina regime de metas de inflação, regime de taxa de câmbio flutuante e metas de superávits primários, os pilares de sustentação da política econômica brasileira adotados desde 1999 pelos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e mantidos pelos governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010). Em segundo lugar, assume o compromisso com a redução dos juros, em decorrência do sucesso da política acima, a desoneração tributária e a criação do Ministério para a Micro e Pequena Empresa.

Em relação ao desenvolvimento social, o programa promete a eliminação da pobreza extrema até 2014, a ampliação do programa bolsa família, o acesso a água potável a todas as famílias em situação de pobreza e a erradicação do trabalho infantil. Em termos ambientais e energéticos, as propostas são no sentido de reduzir o desmatamento na Amazônia e no

---

<sup>20</sup>Desde 1999, após o severo ataque especulativo de que foi vítima a economia brasileira, a política macroeconômica tem sido guiada pelo chamado tripé regime de metas para a inflação, câmbio flutuante e superávits fiscais primários. Embora não haja um arcabouço teórico articulado para justificá-lo, é lícito sugerir que ele está amparado no chamado consenso macroeconômico que preponderou até a crise global de 2008. Por este consenso, as autoridades governamentais deveriam guiar suas políticas econômicas com base no princípio de que, para cada objetivo a ser almejado, deveria ser implementado apenas um único instrumento de política (Nassif, André. As armadilhas do tripé da política macroeconômica brasileira. Rev. Econ. Polit. Vol. 35, nº 3, SP, Jul/set 2015).

cerrado, priorizar a produção de energia renovável e de biocombustíveis, redução da emissão de gases estufa e investir no potencial hidrelétrico do país.

De modo geral, encontramos essas diretrizes na mensagem presidencial do PPA 2012-2015 que, além de ressaltar a trajetória de crescimento econômico e transformações sociais dos últimos governos, apresenta como o grande desafio “a continuidade do padrão de desenvolvimento vigente, o aprofundamento dos processos de melhoria da distribuição da renda e da riqueza, bem como a redução da pobreza” (BRASIL/MPOG, 2011, p. 19).

A expectativa do PPA com a expansão das taxas de investimentos é com a sustentação do ciclo de crescimento econômico e consolidação do modelo de consumo e produção de massa. A ampliação dos investimentos em infraestrutura se fará mediante a continuidade do PAC. A exploração das reservas de petróleo e gás também possibilitará ampliação dos investimentos em infraestrutura, além de reduzir a vulnerabilidade externa. Os recursos oriundos da exploração do pré-sal se colocam como possibilidade para consolidar uma cadeia produtiva de conteúdo nacional, destinando parte significativa dos recursos para a educação, ciência e tecnologia, saúde, meio ambiente e combate à pobreza.

O progresso científico e tecnológico se apresenta como outro desafio a ser enfrentado pelo PPA 2012-2015 devido ao contexto internacional de aceleração das transformações tecnológicas, especialmente nas áreas de tecnologia da informação, nanotecnologia e biotecnologia. A concorrência internacional por mercados amplia a necessidade de intensificar os esforços nacionais em Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação – PD&I como forma de superar as distâncias em relação às economias desenvolvidas.

De acordo com o PPA 2012-2015, não obstante os avanços na estruturação de um sistema de ciência e tecnologia, especialmente no setor agrícola e energético, o país precisa elevar os investimentos do setor privado em PD&I e na criação de um Sistema Nacional de Inovação com capacidade de articular empresas, universidades e agentes financiadores e a promoção de uma forte desconcentração regional das atividades científica e tecnológica (p. 24).

Desta forma, o PPA 2012-2015 ou Plano Mais Brasil aponta para um cenário desejado de dinamismo econômico, melhor distribuição de renda e riqueza, erradicação da pobreza e inserção econômica internacional ativa. Apresenta uma visão de futuro do país assentado em um “modelo de desenvolvimento sustentável, bem distribuído regionalmente, que busca a igualdade social com educação de qualidade, produção de conhecimento, inovação tecnológica e sustentabilidade ambiental” (MPOG, 2014, p. 12).

O Plano Plurianual – PPA (2012-2015), aprovado pelo Congresso Nacional em 2011 e sancionado pela Presidente Dilma Roussef em janeiro de 2012, Lei nº 12.593/12, reafirma as diretrizes do programa de governo e da mensagem presidencial, além de definir as prioridades do governo que, de acordo com o site do senado federal, são o Plano de Aceleração do Crescimento – PAC e o Programa Brasil Sem Miséria. O orçamento de R\$ 5,4 trilhões está distribuído em quatro grandes áreas: social; infraestrutura; Desenvolvimento Produtivo e Ambiental e Especiais (BRASIL, Senado Federal, 2012).

O volume de recursos para a área social é de R\$ 2,58 trilhões e as ações destacadas no site do Senado são: inclusão de 495 mil domicílios rurais no Programa Luz para Todos; a expansão da internet banda larga para 40 milhões de domicílios; a inclusão de mais 800 mil famílias no Bolsa Família, a construção de 2 milhões de casas com o Minha Casa Minha Vida e o investimento de R\$ 18 bilhões em empreendimentos de mobilidade urbana nas grandes cidades.

Na área da economia, o PPA estimou um aumento de 31,5% no salário mínimo até o último ano do Plano, isto é, passando de R\$ 622,00 em 2012 para R\$ 817,97 em 2015 que, conforme definido pela Lei nº 12.382/2011, será reajustado com base no Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC) do ano anterior mais a variação do PIB de dois anos antes. A previsão é que o PIB passe de R\$ 4,1 trilhões em 2011 para R\$ 6,1 trilhões em 2015. A previsão é de queda gradual da taxa básica de juros (SELIC), chegando a 8% em 2015.

De acordo com o Relatório Anual de Avaliação do PPA 2012-2015, todas as variáveis macroeconômicas tiveram comportamento fora ou no limite das metas estabelecidas em 2011 quando da elaboração do Plano. A meta de inflação estipulada em 4,5% ficou em 6,41%, no limite da tolerância de 2,0 pontos percentuais para baixo ou para cima, foi a que mais se aproximou da meta estabelecida. A meta de superávit primário de R\$ 49,1 bilhões ficou em R\$ 20,47 bilhões. A taxa de câmbio média (R\$/US\$) ficou em 2,35, acima da previsão de 1,74, o que se atribui a um cenário internacional mais conturbado. A taxa básica de juros (Selic) ficou em 11,75% ao ano, enquanto que a previsão era de 9,5%. O Produto Interno Bruto – PIB, teve variação em 2014 de 0,1%, abaixo da meta prevista de 5,5%. Ressalte-se que os resultados acima não incluem o último ano do PPA, 2015, o que poderia aproximar ou distanciar mais ainda das metas estabelecidas.

Todas as variáveis da macroeconomia demonstraram em 2014 um cenário de maior profundidade dos efeitos da crise internacional da economia aberta desde 2008 no Brasil. Particularmente, a retração no crescimento da economia chinesa, as dificuldades de recuperação nos Estados Unidos e a estagnação na Europa e no Japão derrubaram os preços

das *commodities* exportadas e produzidas no Brasil, especialmente minério de ferro e petróleo. Internamente, fatores como a prolongada seca e a crise hídrica afetaram os preços dos alimentos e da energia, que somados aos fatores externos impactaram na desaceleração da economia. Não obstante este cenário de crise, o índice de desemprego seguiu a trajetória de queda entre 2011 e 2014, chegando a 4,8% no último ano. Por outro lado, o salário mínimo seguiu a tendência de valorização, com índice de 2,8% em 2014 e uma variação positiva de 0,7% entre 2013 e 2014 (MPOG, 2014, p. 21).

Quanto à educação, ciência e tecnologia, o programa previa, criar escolas técnicas nos municípios com mais de 50 mil habitantes e em polos regionais, construir 6 mil creches e pré-escolas no país, investir 7% do PIB em educação, adaptar o modelo do PROUNI ao ensino médio, quadruplicar o número de mestres e doutores no país, promover inclusão digital por meio da banda larga, ampliar o registro de patentes e privilegiar pesquisas em biotecnologia, nanotecnologia, tecnologia da informação e produção de medicamentos.

No que diz respeito à educação superior, além da criação de quatro universidades federais e a abertura de novos *campi* em universidades federais já existentes, na fase que compreende o primeiro governo Dilma (2011-2014), a SESU atuou em conjunto com outras Secretarias no sentido de implementar ações específicas como o Programa de Expansão do Ensino Médico, o Programa Viver Sem Limite e o Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo, visando “integração, fixação e desenvolvimento regional” (SESU/MEC, 2015, p. 39).

Em matéria publicada no Portal do MEC (<http://portal.mec.gov.br>), em 16 de agosto de 2011, a Presidenta Dilma Rousseff anunciou a criação de quatro universidades federais, a abertura de 47 *campi* universitários e 208 unidades dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, diz a matéria. Das quatro novas universidades federais criadas, duas são na Bahia: a Universidade Federal do Oeste da Bahia – UFOB, Lei nº 12.825, de 05 de junho de 2013, com sede em Barreiras, onde já funcionava o *Campus* Barreiras da Universidade Federal da Bahia – UFBA e a Universidade Federal do Sul da Bahia – UFESBA, Lei nº 12.818, de 05 de junho de 2013, com sede em Itabuna.

O Estado do Pará ganhou a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA, Lei nº 12.824, de 05 de junho de 2013, com sede em Marabá, onde já funcionava o *Campus* Marabá da Universidade Federal do Pará - UFPA e a Universidade Federal da Região do Cariri – UFRC, Lei nº 12.826, de 05 de junho de 2013, com sede em Juazeiro do Norte, onde já funcionava o *Campus* Cariri da Universidade Federal do Ceará.

Em relação aos *campi*, embora a matéria anunciasse a criação de 47 novos *campi*, apenas 27 foram efetivamente criados, sendo 12 com as novas universidades e 15 criados em universidades já existentes (consolidadas). O próprio texto do portal do MEC faz e desfaz a confusão, ao descrever a localização dos mesmos e anunciar a criação de 20 unidades, distribuídas em 12 universidades federais localizadas nas regiões Norte, Nordeste, Sul e Sudeste. O número 47 na verdade é o somatório dos 27 *campi* criados com as 20 unidades (confundidas com *Campus*) criadas e distribuídas nas 12 universidades localizadas nas quatro regiões citadas.

As universidades criadas no período, tendo em vista o perfil regionalizado e interiorizado, estão inseridas na concepção de desenvolvimento regional e integração adotada desde o primeiro governo de Lula, conforme visto antes. Embora todas tenham sido instituídas legalmente em 2013, essas novas universidades devem ser consideradas parte da política de expansão estabelecida pelo REUNI. Esta percepção é compartilhada por outros autores, conforme trabalho apresentado no V Congresso Nacional de Educação – CONEDU ([www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos)):

No primeiro mandato do governo Dilma Roussef (2011-2014) verificou-se a continuidade do processo de expansão defendido a partir da interiorização das universidades federais mediante a organização multicampus. As quatro universidades construídas nesse governo estão localizadas no interior dos estados, priorizando a região norte e nordeste (ROCHA et. al., s/d apud FERREIRA, 2015, s/p).

De acordo com essas autoras, a expansão da educação superior por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI estaria respondendo às necessidades da formação profissional para o desenvolvimento regional e geração de novas oportunidades de emprego, em busca da redução das desigualdades regionais e sociais e do aumento da competitividade do país.

O governo Dilma deu seguimento à política de inclusão por meio de Programas voltados para segmentos específicos da população, na perspectiva de ampliar o acesso a esse nível de ensino, mas também de ampliar o atendimento em determinados serviços básicos. Neste sentido, por meio do Programa de Expansão do Ensino Médico, lançado pela Portaria SESU nº 109/2012, incentivou a criação de novos cursos de graduação em medicina, bem como a expansão de vagas nos cursos já existentes, priorizando regiões onde não havia vagas em áreas de saúde. Foram criados 32 cursos e 1.591 vagas somente na primeira etapa do programa, com previsão de mais 2.257 vagas em 60 cursos em etapa posterior.

Por meio do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver Sem Limite, a SESU/SECADI implementou por meio do Programa Educação Bilíngue a criação de 27 cursos de Licenciatura ou Bacharelado em Letras/Libras, um por estado e um no DF, visando a formação de professores e tradutores/interpretes da Língua Brasileira de Sinais. Em cada curso seriam ofertadas pelo menos 30 vagas. Além disso, o Programa previa a criação do curso de graduação em Pedagogia na perspectiva bilíngue a distância, que seria ofertado pelo Instituto Nacional de Educação para Surdos – INES/RJ, com 360 vagas, no Rio de Janeiro e dez outros polos (SESU/MEC, 2015, p. 40).

Através do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – Procampo, visando combater as desvantagens educacionais históricas das populações rurais e a valorização da diversidade das políticas educacionais, foram implementados cursos regulares de licenciaturas em educação do campo nas instituições federais de ensino superior, voltados especificamente para formação de educadores para lecionar nos anos finais do ensino fundamental e médio das escolas rurais. Ao todo, foram aprovados 28 cursos em universidades federais de todo o Brasil, com a oferta de 5.505 vagas.

Ainda fazem parte do quadro das políticas voltadas para a educação superior no período entre 2011 e 2014, a Lei nº 12.711/2012, que cria o sistema de cotas afirmativas, uma modalidade de reserva de vagas nas universidades federais para grupos considerados vulneráveis socialmente a discriminações. Os grupos contemplados por essa política de ações afirmativas são os estudantes de escolas públicas, com reserva específica para pretos, pardos e indígenas, justo as “categorias sociais desfavorecidas” indicadas por Morosini (2008).

Seiffert e Hage (2008) analisam as políticas de ações afirmativas para a educação superior no Brasil na categoria de políticas compensatórias, como forma de minimizar situações de discriminação e desigualdades historicamente instituídas a determinados grupos sociais. De acordo com esses autores, dois eventos impulsionam e dão visibilidade político-social às ações afirmativas e demarcam a chegada dessas políticas ao Brasil: o Seminário Ações Afirmativas: estratégias antidiscriminatórias, realizado pelo IPEA, em 1996 e a III Conferência Internacional contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizado pela ONU, em Durban, África do Sul, em 2001.

Ainda segundo os autores, o Estado brasileiro incorpora as políticas de ações afirmativas como

[...] medidas especiais e temporárias tomadas pelo Estado, com o objetivo de eliminar desigualdades raciais, étnicas, religiosas, de gênero e outras,

historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização (MEC/SESU, 2006a apud SEIFFERT e HAGE, 2008, p. 146).

O sistema de cotas raciais como forma de acesso à educação superior está entre as ações afirmativas previstas no Programa Nacional de Direitos Humanos desde 1996 e a sua implementação é justificada pela insignificante presença da população pobre e negra na educação superior e pela situação de desigualdade ou exclusão desses segmentos.

Dados do INEP (2006) apontados pelos autores indicam que até 2006 apenas 1,44% das instituições de ensino superior adotavam a política de cotas raciais. A UERJ e a UNB foram as primeiras IES públicas a adotar essa política, em 2003 e 2004, respectivamente. Desde então, essa política é reforçada e ampliada por meio de diversas medidas legais até a publicação da conhecida Lei de Cotas, em 2012, que estabeleceu uma política afirmativa uniformizada, aplicável a todas as universidades e institutos federais, na perspectiva de acesso, permanência e democratização da educação superior.

A Lei nº 12.711/2012 estabeleceu uma reserva de 50% das vagas nas universidades federais para estudantes, considerando quatro categorias de beneficiários da política federal de acesso à educação superior: 1) pretos, pardos e indígenas com até um salário mínimo e meio de renda familiar; 2) pretos, pardos e indígenas, independentemente da renda; 3) estudantes que cursaram todo o ensino médio em escola pública, independentemente de pertencimento étnico-racial, com renda *per capita* familiar de até um salário mínimo e meio; 4) estudantes que cursaram todo o ensino médio em escola pública, independentemente de pertencimento étnico-racial e da renda (MEC/SESU, 2012, p. 69).

A política de reestruturação das universidades federais em suas diferentes dimensões atingira também os docentes, com repercussões diretas nas condições de trabalho, de carreira, de remuneração e de saúde, previdência e aposentadoria. Diversas medidas foram tomadas no sentido de ajustar as condições de trabalho às exigências do mercado e do estado gerencial.

Desse período, consta a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, com vigência a partir de 01 de março de 2013, por meio da qual o governo instituiu o Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal – PCCMF, após ter sido rejeitado por unanimidade das seções sindicais do Andes-Sindicato Nacional ao final de quatro meses de uma greve nacional docente.

Este Plano estabeleceu um dos menores salários em início de carreira do serviço público federal<sup>21</sup> e foi definido como “parte de mais uma etapa do projeto em curso da contrarreforma universitária que tem investido no empresariamento da educação, nos ataques à autonomia universitária e à desestruturação da carreira docente” (ADUFPI, 2013, p. 4).

Destacamos outros itens, além do salário inicial, que sinalizam o que o sindicato da categoria nomeia como “desestruturação da carreira doente”. Por exemplo, a criação de cargos isolados de Professor Titular-Livre, tanto para o Magistério Superior (MS) quanto para o Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), leva à existência de dois tipos de Professor Titular, com tratamento diferenciado entre os antigos Professores Titulares e o novo Professor Titular-Livre.

No caso do MS, a classe de Titular, cujo acesso a partir da nova lei passa a ser não apenas por concurso público, mas também por promoção, não será correlacionada ao novo Titular-Livre, mas à classe de Titular que compõe a carreira. No caso do EBTT, a correlação se dará com o cargo isolado de Titular-Livre, criando uma nova classe na carreira (ADUFPI, 2013, p. 10).

O ingresso nas carreiras e cargos também motivou a rejeição da categoria, tendo em vista que a posição inicial para os ingressantes, a partir de 1º de março de 2013, passa a ser a classe de Auxiliar, nível 1. Isto é, ao contrário do que ocorria antes, deixou de existir vinculação inicial entre classes e titulação para os futuros docentes. Sem falar no fato de que, os professores ingressantes nas carreiras MS e EBTT estão sob a vigência das novas regras do Regime de Previdência Complementar (FUNPRESP-Exe), aplicáveis desde 04 de fevereiro de 2013 (ADUFPI, 2013, p. 13).

O desenvolvimento na carreira também é afetado no que diz respeito ao interstício para progressão, antes de 18 meses de efetivo exercício em cada nível. Com o novo plano o tempo passa a ser de 24 meses. Finalmente, ainda em relação à remuneração, o novo plano institui o sistema de Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC) que tem por finalidade admitir outras formas de qualificação em acréscimo à titulação de pós-graduação para o pagamento da Retribuição por Titulação (RT) da carreira EBTT.

O Banco de Professor Equivalente da Carreira do Magistério Superior – BPEq-MS, o Banco de Professor Equivalente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – BPEq-EBTT e o QRSTA, constituem as principais políticas de reestruturação de pessoal das universidades federais, com vistas à reorganização e racionalização do trabalho em geral, e,

---

<sup>21</sup> R\$ 1.914,58 para 20 horas semanais de trabalho (professor auxiliar) a partir da vigência do PCCMF, em 01/03/2013 (ANDES-SN. Dossiê Nacional 3, abril de 2013).

especificamente, objetivando alcançar as metas de elevação do número de aluno por professor e técnico e dos padrões de produtividade exigidos pelo contexto de competitividade internacional da produção capitalista.

Na área da assistência estudantil, o governo Dilma criou o Programa Bolsa Permanência (PBP), em 2013, com a finalidade de reduzir as desigualdades sociais e assegurar a permanência estudantil nas universidades federais. Visa também combater a evasão estudantil e promover a democratização do acesso ao ensino superior, segundo o governo. O benefício é destinado a estudantes com vulnerabilidade socioeconômica, quilombolas e indígenas. Note-se que o público ao qual se destina o benefício desse programa é o mesmo que chega à universidade por meio do sistema de cotas, raciais e sociais, isto é, alunos egressos de escolas públicas, negros/as, indígenas e quilombolas.

O valor do benefício é igual ao da bolsa de iniciação científica, sendo superior apenas para os estudantes indígenas e quilombolas, devido as suas especificidades em relação a organização social e condições geográficas e culturais. Entre 2010 e 2013, o programa acumulou mais de 10 mil bolsas, com a particularidade de ser acumulável com outras modalidades de bolsas acadêmicas. A maioria do total de benefícios do período acima, 7.665 eram alunos indígenas e quilombolas. (SESU/MEC, 2015, p. 62).

Entre os Programas Especiais, o governo Dilma instituiu o Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior – PROIES, Lei nº 12.688/2012, com o objetivo de assegurar condições para a continuidade das atividades de entidades mantenedoras de IES e de ampliar a oferta de bolsas de estudos integrais para estudantes de cursos de graduação. Em outras palavras, o PROIES visou a “manutenção dos níveis de matrículas ativas de alunos e à recuperação dos créditos tributários da união.

Pelo argumento do governo, a efetivação do programa se daria mediante a recuperação tributária e concessão de moratória de dívidas tributárias federais, pagas em até 180 prestações. Até 90% do valor da prestação poderiam ser pagos com bolsas de estudos integrais concedidas a estudantes de cursos superiores. Esse Programa distribuiu 16.903 bolsas entre 2013.2 e 2014.2 (SESU/MEC, 2015, p. 88). No terceiro tópico apontamos alguns elementos das políticas econômicas e da educação superior no segundo governo Dilma (2014-2016).

### **3.4 Políticas Econômicas e Educação Superior no Segundo Governo de Dilma Roussef - 2014-2016**

Em 2014, o Programa de Governo Dilma Roussef: “mais mudanças, mais futuro”, na sequência de um extenso balanço dos doze anos de governos petistas que, segundo o documento, “transformaram o Brasil” (2014, s/p), apresentava as linhas gerais do novo programa, com a promessa de inaugurar “um novo ciclo histórico” (Idem) e de elevar o Brasil à condição de “País desenvolvido e justo” (Idem), garantindo a todas as pessoas as mesmas oportunidades e os mesmos direitos, apoiados na Constituição.

Um dos alicerces desse novo ciclo seria o fortalecimento da política macroeconômica e combate à inflação, com o objetivo de garantir crescimento econômico e social com sustentabilidade, estimulado pelo aumento de investimento na economia e pela ampliação de um mercado doméstico sólido e dinâmico, amparados na expansão dos investimentos em infraestrutura. A prosperidade social seria acompanhada pela geração de oportunidades para todos, programas de inclusão e educação.

Um segundo alicerce diz respeito ao “compromisso com o Brasil Produtivo”. Nesse, as políticas industrial, científica, tecnológica e agrícola atuariam para reduzir os custos de produção, visando melhorar o “ambiente de negócios do país”. Faz parte desse compromisso a implantação das “plataformas do conhecimento”, visando acelerar a geração de inovação no Brasil. Nessa perspectiva, a criação de um ecossistema de inovação aceleraria o desenvolvimento do conhecimento e sua transformação em produtos e processos inovadores, mediado pela interação entre cientistas, instituições de pesquisas e empresas, condição fundamental para o crescimento da competitividade da economia. Ganha destaque também o empreendedorismo, mediante redução da burocracia e simplificação da relação Estado e empresas.

É possível visualizar nesse segundo alicerce a relação entre a reestruturação produtiva, entendida como a busca de redução de custos de produção e crescimento da competitividade da economia e a reestruturação das universidades federais e dos institutos federais, visando a produção do conhecimento e sua transformação em produtos e processos inovadores, condição para o aumento da competitividade mediante a redução de custos. O desenvolvimento desse processo estaria ancorado na interação entre cientistas, instituições de pesquisas e empresas. Eis o sentido do Marco Legal de Ciência, Tecnologia e Inovação, Lei nº 113.243/2016 e o papel da pesquisa nas universidades federais, como veremos adiante.

No âmbito da educação, a prioridade passa a ser a melhoria da qualidade, mas sem fechar os olhos para a continuidade de ampliação do acesso, da creche aos cursos de especialização mais elevada. Reafirma-se a educação como condição para uma contínua ascensão social, formação da força de trabalho em um novo ambiente produtivo e o ingresso efetivo do país na anunciada sociedade do conhecimento. Nesse horizonte, o programa se compromete em aumentar o orçamento da educação, destinando 75% dos royalties do petróleo e 50% dos excedentes em óleo do pré-sal e garantir a efetivação do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, Lei nº 13.005/2014.

No programa, consta a universalização da educação infantil de 4 a 5 anos até 2016; ampliação da rede de educação em tempo integral, de forma a atingir 20% da rede pública até 2018; garantir, com o PRONATEC, a formação plena da juventude brasileira, com acesso ao conhecimento científico e tecnológico; conceder 100 mil bolsas do Programa Ciências sem Fronteiras; mudança curricular e na gestão das escolas; valorização dos professores, com mais salário e mais formação.

O texto do Programa “mais mudanças, mais futuro” segue anunciando uma “profunda reforma política” (2014, s/p) precedida de um “plebiscito que defina a posição majoritária sobre os principais temas”, com o objetivo de “melhorar a representatividade política, aprimorar o sistema eleitoral e tornar a política mais transparente” (2014, s/p). Propõe realizar uma “reforma federativa” para “melhor definir as atribuições dos entes federados - União, Estados e Municípios”. Por meio de uma “reforma urbana”, o Programa sugere enfrentar o problema do déficit habitacional, da mobilidade urbana, do saneamento e da segurança. O Programa prevê ainda ações em infraestrutura (energia, internet, transporte e segurança hídrica), saúde, esportes e direitos humanos.

A eleição de Dilma Rouseff em segundo turno, para um novo mandato, aconteceu em meio a uma forte polarização social e político-eleitoral. As jornadas de junho de 2013 levaram milhões de jovens trabalhadores e estudantes às ruas das principais cidades brasileiras em protesto contra a precarização e os sequenciados aumentos nas tarifas do transporte público. A repressão do Estado serviu de combustível para o rápido crescimento e radicalização do movimento em todo o país. A expansão do movimento para setores médios veio acompanhada de outras pautas, embora não atendidas. As diferentes instâncias do Estado viraram alvo das manifestações, obrigando-as a recuarem na repressão e no aumento da tarifa do transporte.

Este foi o primeiro sinal público de ruptura de massas com o ciclo de governos petistas e o próprio PT, demonstrado na perda de mais de duzentas prefeituras na eleição

municipal de 2016, muitas delas na base operária do Sudeste, berço do Partido dos Trabalhadores. O agravamento da crise econômica internacional e sua repercussão no Brasil, inclusive no atraso da construção das grandes arenas da copa do mundo de 2014, as fortes denúncias de corrupção que as envolveram, vistas nas manifestações durante o evento, bem como o clima de frustração com a fragorosa derrota do Brasil, só aumentaram o nível da insatisfação política no país, ajudando a elevar o patamar da polarização social que configurou o ambiente eleitoral de 2014.

Não é nosso propósito discutir o resultado daquela eleição, mas tão somente lançar um pouco de luz sobre o evento que, longe de ser determinante, se tornou o ponto de partida para o afastamento da Presidenta Dilma Roussef, em 2016, através de impeachment, consumado pelo Congresso Nacional. E, fundamentalmente, para entendermos as dificuldades políticas vivenciadas no curto segundo mandato de Dilma, especialmente em sua relação com o Congresso, trincheira da oposição burguesa mais conservadora, fortalecida naquela eleição.

Com o slogan “Governo novo, ideias novas” (2014, s/p), no esforço de capitalizar eleitoralmente a insatisfação crescente da população, especialmente a partir das jornadas de junho de 2013, a então candidata à reeleição Dilma Roussef sintetizou em dez propostas seu programa de governo, com destaque para a realização de uma Reforma Política, mediante plebiscito para ouvir a população acerca da convocação ou não de uma constituinte com tal finalidade. Essa reforma discutiria as atribuições da União, estados e municípios.

Uma das principais políticas relacionadas à educação superior está a Lei nº 13.243/2016, o chamado “Marco Legal” da Ciência, Tecnologia e Inovação, agravando mais ainda a autonomia, a indissociabilidade e as condições de trabalho nas IFES. Essa lei amplia o incentivo ao empreendedorismo em C&T nas instituições públicas e privadas, com profundos riscos e consequências para as universidades e a produção científica no Brasil, segundo o Andes – Sindicato Nacional dos docentes das Instituições de ensino Superior brasileiras.

Ao analisar essa lei, Deise Mancebo (2016) diz em entrevista publicada no site da ANPED (2016) que a mesma, dentre outros aspectos, torna possível que professores em regime de dedicação exclusiva “desenvolvam pesquisas dentro de empresas” e que “laboratórios universitários sejam usados pela indústria para o desenvolvimento de novas tecnologias (ambos os casos com remuneração)”. Permite, inclusive, que a “união financie, faça encomendas diretas e até participe de forma minoritária do capital social de empresas com o objetivo de fomentar inovações [...] (ANPED, 2016).

O tema da ciência e inovação tecnológica está referenciado também em documentos internacionais. No entendimento do Banco Mundial, por exemplo, impresso no documento *La*

*Enseñanza Superior* (1994), a reforma do ensino superior deve alcançar: 1) melhor qualidade de ensino e pesquisa; 2) maior adaptabilidade da educação superior às demandas do mercado de trabalho; 3) maior equidade. Isto é, qualidade, adaptabilidade e equidade. A qualidade passa por melhorar o nível do ensino primário e secundário, que, por sua vez, exige uma equipe de professores de alta qualidade e bem motivada, além de um ambiente profissional com o suporte necessário.

No sentido de desenvolver a capacidade de responder à evolução das demandas econômicas em um contexto de crescimento da economia baseado em inovações tecnológicas, o BM considera de fundamental importância que as instituições responsáveis pelos programas avançados de ensino e pesquisa tenham a orientação de representantes dos setores produtivos. A participação de representantes do setor privado nos conselhos de administração de instituições de ensino superior, públicas e privadas, ajuda a garantir a relevância dos programas acadêmicos. De igual importância são os incentivos financeiros para a investigação conjunta entre as indústrias e universidades, os estágios para estudantes patrocinados por empresas e os compromissos acadêmicos de profissionais a tempo parcial.

No entendimento do Banco Mundial, o crescimento econômico é um requisito fundamental para a redução da pobreza nos países em desenvolvimento, o que é uma tautologia. Agora, dizer que as estratégias para mobilizar mais financiamento privado nesse nível do ensino (compartilhamento de custos e promoção de instituições privadas) pode ajudar os países a liberar recursos públicos necessários para melhorar a qualidade e o acesso aos níveis primário e secundário, soa como artimanha para encobrir a crescente desresponsabilização do Estado com a educação superior em favor da mercantilização desse nível de ensino.

A Comissão Econômica para a América Latina e Caribe – CEPAL também orienta os países em desenvolvimento à adoção das estratégias gerais traçadas pelo Banco Mundial. De acordo com Maués (2008), três documentos da CEPAL analisam a situação na região e esboçam as recomendações políticas, econômicas e educacionais com vistas a “fortalecer a democracia, ajustar as economias, estabilizá-las e incorporá-las às mudanças tecnológicas que estão ocorrendo nos países centrais” (p.22). O primeiro documento, de 1990, *Transformación Productiva con Equidad. La tarea prioritária del desarrollo de la América Latina y Caribe em los años noventa*, prevê, além de outras medidas, a modernização dos serviços públicos e estratégias com vistas a uma transformação produtiva.

A meta a ser atingida com a transformação produtiva é o aumento da produtividade e da competitividade. Para os formuladores cepalinos, a competitividade deverá estar apoiada

“em uma incorporação sistemática e deliberada do progresso técnico ao progresso produtivo”, evidenciando o estreito vínculo entre educação e produtividade.

Em perspectiva semelhante, o documento *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidade* (1992) deixa ainda mais evidente que “a incorporação e difusão do progresso técnico constitui o pivô da transformação produtiva e de sua compatibilização com a democratização política e uma crescente equidade” (p. 22). Isso exige, segundo o documento, “a realização de amplas reformas dos sistemas educacionais”, que significa, ao fim, intensificar a subordinação da pesquisa científica e da ciência ao capital.

O documento *Equidade y transformación productiva: un enfoque integrado* (1996), propugna o investimento em educação como fator integrador, entre reestruturação produtiva e equidade, ou seja, a educação e o conhecimento aparecem como os promotores do progresso e do desenvolvimento. Eis a concepção das políticas de educação superior implementadas no período em análise e sua relação com o modelo de desenvolvimento econômico adotado no mesmo período.

Por último, apresentamos um quadro da expansão do acesso à educação superior entre 2003 e 2014. Tomamos como ponto de partida os dados do censo da educação superior em 2002 (último ano do governo Fernando Henrique Cardoso) e comparamos com os dados de 2006, 2010, primeiro e segundo mandatos de Lula, e 2014, 2016, seis anos de governo Dilma Rousseff. Consideramos seis categorias: instituições; cursos de graduação (presenciais e a distância); recursos humanos (docentes e técnico-administrativos); matrículas e concluintes, a fim de dimensionar o crescimento da expansão no período estudado.

Tabela 1 – Número Instituições de Educação Superior no Brasil: 2002, 2006, 2010, 2014 e 2016

Ano	Instituições	Capital	Interior	Públicas	Privadas	U. Fed.
2002	1.637	592	1.045	195	1.442	43
2006	2.270	811	1.459	248	2.022	53
2010	2.378	826	1.552	278	2.100	58
2014	2.368	845	1.523	298	2.070	63
2016	2.407	864	1.543	296	2.111	63

Fonte: Sinopse Censo Educação Superior – 2002, 2006, 2010, 2014 e 2016  
Elaboração própria

A tabela 1 reflete números do censo da educação superior dos anos de 2002, 2006, 2010, 2014 e 2016, considerando o número de instituições, a localização, a categoria

administrativa e a organização acadêmica. Note-se que existiam 1.637 instituições de educação superior no Brasil em 2002, sendo 592 localizadas nas capitais e 1.045 no interior. Desse total, apenas 195 instituições são públicas e 1.442 são privadas. Do total de IES públicas, 43 são universidades federais.

Em comparação com os números de 2002, constata-se um crescimento significativo no número de instituições de educação superior no período compreendido entre os anos de 2003 e 2006. São 633 IES a mais, o que corresponde a 27,88%. Quanto à localização, tem-se um crescimento superior no interior, 414, contra 219 nas capitais, sinalizando a tendência de interiorização da educação superior no período. As IES públicas passaram de 195 para 248 (53 a mais), significando crescimento de 21,37% e as privadas passaram de 1.442 para 2.022, apresentando crescimento de 40,2%. Proporcionalmente, o setor privado cresceu mais que o setor público, mesmo considerando a política de expansão da rede federal, que ganhou dez novas instituições.

Entre 2007 e 2010 houve um aumento de 108 instituições de educação superior, sendo 30 IES públicas e 78 privadas. As universidades federais saíram de 53 para 58 instituições, um aumento de 5 novas universidades, o que pode ser atribuído à política de interiorização vigente no primeiro mandato de Lula, mas também ao REUNI.

Entre 2011 e 2014, registra-se uma ligeira redução nos números das IES brasileiras, invertendo a tendência crescente desde o primeiro ano, 2003. O número de instituições desceu de 2.378 para 2.368, com 10 IES a menos. A relação entre capital e interior também registrou alteração, aumentando o número de IES nas capitais (19 a mais) e reduzindo as instituições no interior (29 a menos). Houve uma inversão também em relação as IES públicas e privadas. Enquanto as públicas registraram um acréscimo de 20 IES, as privadas tiveram uma redução de 30 IES. As universidades federais pularam de 58 para 63 instituições, sendo 05 universidades a mais. Essa inflexão na trajetória crescente das IES privadas brasileiras pode ser atribuída aos efeitos da crise econômica brasileira no setor.

O segundo mandato de Dilma teve curta duração, 2014-2016, portanto, os dados refletem menos de dois anos, já que o censo é encerrado em 30/06/2016. O número de instituições teve crescimento de 39 IES, passando de 2.368 para 2.407. As capitais contam com 864 IES e o interior conta com 1.543. O setor público responde por 296 e o setor privado por 2.111 IES, enquanto o número de universidades federais permaneceu inalterado, com 63 instituições. Na tabela a seguir inserimos as alterações em relação aos Cursos de Graduação Presencial na Educação Superior no citado período.

Tabela 2 - Número de Cursos de Graduação Presencial na Educação Superior - 2002, 2006, 2010, 2014 e 2016

Ano	Cursos	Capital	Interior	Públicas	Privadas	U. Fed.
2002	14.399	4.090	9.490	5.252	9.147	2.047
2006	22.101	7.560	14.541	6.549	15.552	2.464
2010	28.577	10.689	17.888	8.821	19.756	4.327
2014	31.513	11.625	19.688	10.609	20.904	4.734
2016	32.704	12.309	20.395	10.093	22.611	4.610

Fonte: Sinopse Censo Educação Superior – 2002, 2006, 2010, 2014 e 2016  
Elaboração própria

Partimos da existência de 14.399 cursos de graduação presenciais no âmbito das IES em 2002, sendo 4.909 nas capitais e 9.490 no interior. As IES privadas ofertam o maior número de cursos, 9.147 contra 5.252 cursos ofertados pelas IES públicas. As universidades federais respondem por 2.047 do total de cursos ofertados na educação superior brasileira.

O ano de 2006 registra significativo crescimento no número de cursos de graduação presenciais ofertados pelas instituições de educação superior, 22.101 cursos contra os 14.399 IES registrados em 2002. A maioria dos cursos está localizada no interior, 14.541, enquanto nas capitais estão localizados 7.560 cursos. As IES públicas ofertam 6.549 cursos e as IES privadas respondem pela oferta de 15.552 cursos. As universidades federais passaram a ofertar 2.464 cursos, contra 2.047 ofertados por essas instituições em 2002.

Crescimento significativo na oferta de cursos de educação superior ocorre também entre 2006 e 2010. No total são 28.577 cursos, sendo 10.689 nas capitais e 17.888 no interior. As IES públicas respondem por 8.821 cursos ofertados enquanto que as IES privadas respondem por 19.756 e as universidades federais por 4.327 mais do dobro do período anterior.

No período entre 2010 e 2014 constata-se um crescimento menor no número de cursos, em comparação com os períodos anteriores, 31.513 no total. As capitais respondem pela oferta de 11.625 e o interior por 19.688 cursos. Enquanto as IES públicas respondem pela oferta de 10.609 cursos, as IES privadas respondem por 20.904 cursos. As universidades federais ofertam 4.734 cursos. O censo da educação superior de 2016 registra um total de 32.366 cursos, sendo 12.309 nas capitais e 20.395 no interior. As IES públicas ofertaram 10.093 cursos e as IES privadas 22.611. As universidades federais ofertaram 4.610 cursos. Vejamos a seguir as funções docentes no período.

Quadro 5 – Número de Funções Docentes em Exercício e Regime de Trabalho no último ano do governo FHC – 2002

F. Docente: 242.475	T. Integral: 94.464	T. Parcial: 59.009	Horista: 89.009
Públicas: 92.215	T. Integral: 70.004	T. Parcial: 17.090	Horista: 5.121
Privadas: 150.260	T. Integral: 24.460	T. Parcial: 41.919	Horista: 83.881
Un. Federais: 48.056	T. Integral: 40.333	T. Parcial: 6.920	Horista: 581

Fonte: Sinopse Censo Educação Superior – 2002

Elaboração própria

No ano de 2002, o sistema de educação superior brasileiro registrou 242.475 Funções Docentes (em exercício e afastados), sendo 94.464 de Tempo Integral (TI), 59.009 de Tempo Parcial (TP) e 89.009 Horistas (HO). O setor público, com 92.215 docentes, registrou o maior número de funções docentes de TI, 70.004, contra 150.260 funções docentes no setor privado e 24.460 de TI. As funções docentes de TP no setor público somavam 17.090, contra 41.919 no setor privado. O número de funções HO no setor privado chega a 83.881, contra apenas 5.121 no setor público. As universidades federais registraram um total de 48.056 funções docentes, sendo 40.333 de TI, 6.920 de TP e 581 HO.

Quadro 6 – Número de Funções Docentes em Exercício e Regime de Trabalho no último ano do primeiro mandato de Lula - 2006

F. Docente: 316.882	T. Integral: 113.848	T. Parcial: 64.913	Horista: 138.121
Públicas: 106.999	T. Integral: 80.094	T. Parcial: 16.964	Horista: 9.941
Privadas: 209.883	T. Integral: 33.754	T. Parcial: 47.949	Horista: 128.180
Un. Federais: 52.881	T. Integral: 44.077	T. Parcial: 7.034	Horista: 1.770

Fonte: Sinopse Censo Educação Superior – 2006

Elaboração própria

Em 2006, as funções docentes na educação superior chegaram a 316.882, sendo 113.848 de Tempo Integral, 64.913 de Tempo Parcial e 138.121 Horistas. No setor público, com um total de 106.999 funções docentes, 80.094 eram de tempo integral, 16.964 de tempo parcial e 9.941 horistas. O setor privado, por sua vez, contava com 209.883 funções docentes, sendo 33.754 de tempo integral, 47.949 de tempo parcial e 128.180 horistas. As universidades federais, do total de 52.881 funções docentes, 44.077 eram de tempo integral, 7.034 de tempo parcial e apenas 1.770 eram horistas.

Quadro 7 – Número de Funções Docentes em Exercício e Regime de Trabalho no último ano do segundo mandato de Lula - 2010

F. Docente: 345.335	T. Integral: 156.370	T. Parcial: 77.088	Horista: 111.087
Públicas: 130.789	T. Integral: 104.957	T. Parcial: 16.924	Horista: 8.908

Privadas: 214.546	T. Integral: 51.413	T. Parcial: 60.164	Horista: 102.969
Un. Federais: 69.667	T. Integral: 62.570	T. Parcial: 6.901	Horista: 196

Fonte: Sinopse Censo Educação Superior – 2010  
Elaboração própria

Em 2010, as funções docentes totalizaram 345.335, das quais 156.370 eram de tempo integral, 77.088 de tempo parcial e 111.087 eram horistas. O setor público, em comparação com o setor privado, registrou o maior número de funções docentes com tempo integral, 104.957 e o menor número de horistas, 8.908. As funções de tempo parcial neste setor eram 16.924. Enquanto o setor privado, com o maior número de funções docentes, 214.546, registrou o maior número de funções docentes horistas, 102.969 e o menor número de funções de tempo integral, 51.413. O setor das universidades federais, com 69.667 funções docentes totais, tinha 62.570 de tempo integral, 6.901 de tempo parcial e apenas 196 horistas.

Quadro 8 – Número de Funções Docentes em Exercício e Regime de Trabalho no último ano do primeiro mandato de Dilma - 2014

F. Docente: 383.386	T. Integral: 188.863	T. Parcial: 107.631	Horista: 86.892
Públicas: 163.113	T. Integral: 135.213	T. Parcial: 18.649	Horista: 9.251
Privadas: 220.273	T. Integral: 53.650	T. Parcial: 88.982	Horista: 77.641
Un. Federais: 84.706	T. Integral: 77.592	T. Parcial: 6.782	Horista: 332

Fonte: Sinopse Censo Educação Superior – 2014  
Elaboração própria

O primeiro mandato de Dilma Rouseff foi encerrado com 383.386 funções docentes, sendo 188.863 de tempo integral, 107.631 de tempo parcial e 86.892 horistas. As instituições públicas respondem por 163.113, das quais 135.213 são de tempo integral, 18.649 são de tempo parcial e 9.251 são horistas. Já as IES privadas respondem por 220.273, com 53.650 de tempo integral, 88.982 de tempo parcial e 77.641 horistas. As universidades federais detêm 84.706 das funções docentes total, sendo 77.592 de tempo integral, 6.782 de tempo parcial e 332 horistas.

Quadro 9 – Número de Funções Docentes em Exercício e Regime de Trabalho no último ano do segundo mandato Dilma - 2016

F. Docente: 384.094	T. Integral: 199.290	T. Parcial: 104.795	Horista: 80.009
Públicas: 169.544	T. Integral: 144.166	T. Parcial: 19.451	Horista: 5.927
Privadas: 214.550	T. Integral: 55.124	T. Parcial: 85.344	Horista: 74.082
Un. Federais: 89.737	T. Integral: 82.517	T. Parcial: 7.024	Horista: 196

Fonte: Sinopse Censo Educação Superior – 2016  
Elaboração própria

Entre 2014 e 2016, os números variaram muito pouco. Em termos totais são 384.094 funções docentes, sendo 199.290 de tempo integral, 104.795 de tempo parcial e 80.009 horistas. No setor público são, no total, 169.544, sendo 144.166 de tempo integral, 19.451 de tempo parcial e 5.927 horistas. O setor privado contou com 214.550 funções docentes, sendo 55.124 de tempo integral, 85.344 de tempo parcial e 74.082 horistas. Enquanto que as universidades federais registraram 89.737 funções docentes, das quais 82.517 são de tempo integral, 7.024 de tempo parcial e 196 horistas.

Tabela 3 – Número de Funcionários Técnico-Administrativos - exercício e afastados - 2002 a 2016

Ano	Func. Tec. Adm.	Públicas	Privadas	U. Federais
2002	225.071	108.087	116.984	37.764
2006	286.402	117.013	169.389	59.637
2010	358.603	162.632	195.971	86.577
2014	414.527	202.252	212.275	102.626
2016	428.427	212.347	216.080	110.619

Fonte: Sinopse Censo Educação Superior – 2002, 2006, 2010, 2014 e 2016  
Elaboração própria

Em termos de funcionários técnico-administrativos, os números no ano de 2002, são os seguintes: 225.071 no total, destes 108.087 nas IES públicas, 116.984 nas IES privadas e 37.764 nas universidades Federais. No ano de 2006, o censo da educação superior registrou um total de 286.402 funcionários técnico-administrativos no sistema de educação superior. Destes, 117.013 no setor público das IES e 169.389 no setor privado. As universidades federais registraram 59.637 funcionários técnico-administrativos. Em 2010, o número total de funcionários técnico-administrativos chegou a 358.603, sendo 162.632 nas IES públicas, 195.971 nas IES privadas e 86.577 nas universidades federais. Note-se que, em comparação com o ano de 2006, o destaque foi o crescimento dessas funções nas universidades federais. Entre 2010 e 2014, registrou-se um crescimento significativo nos números em todas as variáveis. Em termos totais, o censo apresenta 414.527 funcionários técnico-administrativos. Destes, 202.252 nas IES públicas e 212.275 nas IES privadas. O maior crescimento foi registrado nas universidades federais, 102.626 funcionários técnico-administrativos. Em 2016, segundo o censo da educação superior, o número de funcionários técnico-administrativos

chegou a um total de 428.427, sendo 212.347 no setor público e 216.080 no setor privado. Nas universidades federais, são 110.619 funcionários técnico-administrativos.

Tabela 4 – Número de Matrículas em Cursos de Graduação Presencial no último ano do governo FHC – 2002

Ano	Matrículas	Capital	Interior	Públicas	Privadas	U. Fed.
2002	3.479.913	1.585.553	1.894.360	1.051.655	2.428.258	500.459
2006	4.676.646	2.096.910	2.579.736	1.209.304	3.467.342	556.231
2010	5.449.120	2.590.888	2.858.232	1.461.696	3.987.424	763.891
2014	6.486.171	3.013.758	3.472.413	1.821.629	4.664.542	958.659
2016	6.554.283	3.041.952	3.512.331	1.867.477	4.686.806	1.018.185

Fonte: Sinopse Censo Educação Superior – 2002  
Elaboração própria

O número de matrículas em cursos de graduação presenciais era de 3.479.913 em 2002, sendo 1.585.553 nas capitais e 1.894.360 o interior. As IES públicas registraram 1.051.655 matrículas, enquanto as IES privadas contavam com 2.428.258 matrículas. As universidades federais estavam com 500.459 matrículas nos cursos de graduação.

Em 2006, o número total de matrículas saltou para 4.676.646. Desse total, 2.096.910 matrículas estavam nas capitais e 2.579.736 estavam no interior. As instituições públicas de educação superior contavam com 1.209.304 matrículas e as instituições privadas contavam com 3.467.342. As universidades federais registraram 556.231 matrículas.

As matrículas no sistema de educação superior em 2010 somavam 5.449.120, sendo 2.590.888 nas capitais e 2.858.232 no interior. As instituições públicas contavam com 1.461.696 matrículas em seus cursos de graduação, enquanto as IES privadas registraram 3.987.424 matrículas. As universidades federais estavam com 763.891 matrículas.

O número total de matrículas em 2014 chegou a 6.486.171, sendo 3.013.758 nas capitais e 3.472.413 no interior. As IES públicas respondem por 1.821.629 matrículas, enquanto as IES privadas respondem por 4.664.542. As universidades federais, por sua vez, respondem por 958.659 matrículas. Entre 2014 e 2016 houve uma pequena alteração no número total de matrículas, que passou de 6.486.171 matrículas para 6.554.283. Enquanto as instituições públicas registraram 1.867.477 matrículas, as instituições privadas registraram 4.686.806 e as universidades federais apresentaram 1.018.185, segundo registros do censo da educação superior de 2016.

Tabela 5 – Número de Concluintes em Cursos de Graduação Presencial nos anos de 2002, 2006, 2010, 2014 e 2016

Ano	Concluintes	Capital	Interior	Públicas	Privadas	U. Fed.
2002	466.260	201.692	264.568	151.101	315.159	68.001
2006	736.829	319.405	417.424	183.085	553.744	80.095
2010	829.286	379.204	450.082	178.407	650.879	88.106
2014	837.304	380.917	456.387	225.714	611.590	108.862
2016	938.732	431.030	507.702	231.572	707.160	123.889

Fonte: Sinopse Censo Educação Superior – 2002  
Elaboração própria

Os números relativos aos concluintes em cursos de graduação presencial em 2002 são os seguintes: concluintes (466.260), capital (201.692), interior (264.568). As instituições públicas de educação superior respondem por 151.101 concluintes e as instituições privadas respondem por 315.159. As universidades federais respondem por 68.001 concluintes. Os números dos concluintes em cursos de graduação presencial no último ano do primeiro mandato de Lula, 2006, são 736.829, sendo 319.405 nas capitais e 417.424 no interior. As IES públicas diplomaram 183.085 e as IES privadas 553.744. Nas universidades federais foram 80.095 concluintes.

Em 2010, final do segundo mandato de Lula, 829.286 estudantes concluíram o curso de graduação presencial no Brasil. Destes, 379.204 nas capitais e 450.082 no interior. 178.407 nas instituições do setor público e 650.879 nas IES do setor privado. No setor das universidades federais 88.106 estudantes concluíram a graduação.

Apesar do crescimento, registra-se uma pequena variação numérica entre os anos de 2010 e 2014. Neste último ano, 837.304 estudantes concluíram a graduação. Destes, 380.917 nas capitais e 456.387 no interior. As IES públicas registraram 225.714 concluintes e as IES privadas 611.590. Neste ano, as IES privadas registraram 39.289 concluintes a menos do que em 2010, enquanto as IES públicas registraram crescimento de 47.317 concluintes e as universidades federais 20.756 concluintes.

Em 2016, último ano do segundo governo Dilma, 938.732 estudantes concluíram a graduação, distribuídos entre capital, com 431.030 e interior, com 507.702 concluintes. As instituições públicas registraram 231.572 concluintes e as privadas, 707.160. As universidades federais registraram 123.889 diplomados.

Tabela 6 – Número de Cursos de Graduação a Distância no último ano do governo FHC – 2002 e último ano do primeiro governo Lula – 2006

Cursos EAD	Matrículas	Concluintes
------------	------------	-------------

2002 – 46	40.714	1.712
2006 – 349	207.206	25.804

Fonte: Sinopse Censo Educação Superior – 2002 e 2006  
Elaboração própria

Os números do censo da educação superior demonstram que a educação a distância em 2002 é muito acanhada. São apenas 46 cursos de graduação, com 40.714 matrículas e 1.712 concluintes. Em 2006, esses números são seis vezes superiores a 2002, passando de 46 para 349 cursos. As matrículas passaram de 40.714 em 2002 para 207.206 em 2006 e os concluintes registrados passaram dos 1.712 para 25.804 em 2006.

Quadro 10 – Número de Cursos de Graduação a Distância no último ano do segundo governo Lula (2010)

Cursos: 930	Matrículas: 930.179	Concluintes: 144.553	Univ. Fed: 276
Públicas: 424	Públicas: 181.602	Públicas: 12.210	Matrículas: 85.788
Privadas: 506	Privadas: 748.517	Privadas: 132.363	Concluintes: 6.119

Fonte: Sinopse Censo Educação Superior – 2010  
Elaboração própria

Até o ano de 2006, o relatório do censo da educação superior a distância é bastante simples, registrando apenas o número de cursos, de matrículas e de concluintes, todos bastante tímidos, apesar do significativo crescimento entre 2002 e 2006. A partir de 2010, o relatório fica mais complexo e os números são exponencialmente maiores. Já são 930 cursos, sendo 424 nas IES públicas e 506 nas IES privadas. As matrículas acompanharam o crescimento dos cursos, 930.179. Destas, 181.602 nas IES públicas e 748.517 nas privadas. No total, são 144.553 concluintes, sendo 12.210 no setor público e 132.363 no setor privado. Nas universidades federais são 276 cursos, 85.788 matrículas e 6.119 concluintes.

Quadro 11 – Número de Cursos de Graduação a Distância no último ano do primeiro governo Dilma (2014)

Curso EAD: 1.365	Matrícula: 1.341.842	Concluinte: 189.788	Univ. Fed: 298
Públicas: 427	Públicas: 139.373	Públicas: 16.051	Matrículas: 87.808
Privadas: 938	Privadas: 1.202.469	Privadas: 173.737	Concluintes: 7.305

Fonte: Sinopse Censo Educação Superior – 2014  
Elaboração própria

Os números da educação a distância continuaram crescendo até 2014, quando o censo registrou 1.365 cursos entre as IES, 427 nas públicas e 938 nas privadas. As matrículas

chegaram a 1.341.842, sendo 139.373 nas IES públicas e 1.202.469 nas IES privadas. 189.788 estudantes concluíram a graduação a distância em 2014, sendo 16.051 no setor público e 173.737 no setor privado das IES. Nas universidades federais são 298 cursos, 87.808 matrículas e 7.305 concluintes.

Quadro 12 – Número de Cursos de Graduação a Distância no último ano do segundo governo Dilma (2016)

Curso EAD: 1.662	Matrícula:1.494.418	Concluente:230.717	U. Federais: 266
Públicas: 449	Públicas: 122.601	Públicas: 15.303	Matrículas: 64.865
Privadas: 1.213	Privadas: 1.371.817	Privadas: 215.414	Concluintes: 8.756

Fonte: Sinopse Censo Educação Superior – 2016  
Elaboração própria

Chega-se ao último ano do segundo mandato de Dilma, 2016, com 1.662 cursos de graduação a distância, sendo 449 nas instituições públicas e 1.213 nas instituições privadas. O número total de matrículas chegou a 1.494.418 entre públicas, 122.601 e privadas, 1.371.817. Foram registradas 230.717 conclusões, com 15.303 nas IES públicas e 215.414 nas IES privadas. Nas universidades federais são 266 cursos, 64.865 matrículas e 8.756 concluintes de graduação a distância.

Podem ser feitas múltiplas análises do quadro geral apresentado acima, a depender do objetivo de quem olha os números. No presente caso, em termos gerais, interessa conhecer os números da expansão do acesso à educação superior, presencial e a distância, no período de 2003 a 2016, considerando as instituições, os cursos, funções docentes e técnico-administrativos, as matrículas, os concluintes, bem como a relação entre público privado. Interessa especificamente, conhecer os números da expansão das universidades federais, considerando as instituições, os cursos, capital e interior, os recursos humanos, as matrículas e os concluintes.

Em termos de instituições o período saiu de um quadro de 1.637 IES em 2002 para 2.407 em 2016, representando um acréscimo de 40,0% ou 770 instituições. A variação entre capital e interior foi de 272 instituições ou 45,9%, considerando as 592 registradas em 2002 e as 864 em 2016, 45,9%. O número de IES públicas passou de 195 em 2002 para 296 em 2016, com acréscimo de 101 instituições ou 51,7%. O setor privado teve um acréscimo de 669 instituições, passando de 1.442 em 2002 para 2.111 em 2016, crescimento de 46,3%. As universidades federais passaram de 43 para 63, um acréscimo de 20 novas instituições no período, crescimento de 46,5%. Em termos gerais, registra-se um crescimento maior no número de instituições no setor público, 51,7% contra 46,3% no setor privado.

A o crescimento dos números de cursos de graduação presencial demonstra significativa expansão da oferta no período. Em 2002, o conjunto das IES brasileiras ofertava 14.399 cursos e chegou-se a 2016 com a oferta de 34.366, um acréscimo de 19.967 novos cursos ou 138,6%. As capitais passaram a oferecer 6.716 e o interior 19.198 novos cursos, variação de 185,8%. Os cursos ofertados pelas IES públicas saíram de 5.252 em 2002 para 10.542 em 2016, um acréscimo de 5.290 novos cursos ou 100,7%. Já as IES privadas, que ofertaram 9.147 cursos em 2002 passaram a ofertar 23.824 em 2016, variação de 14.677 cursos ou 160,4%. As universidades federais, que ofertavam 2.047 cursos em 2002 passaram a ofertar 4.876 em 2016, acréscimo de 2.829 cursos ou 138,2%.

No geral, o quadro das funções docentes passou de 242.475 em 2002 para 384.094 em 2016, ou seja, 141.619 funções docentes a mais, 58,4%. As funções de tempo integral passaram de 94.464 para 199.290 (110,9%), as de tempo parcial passaram de 59.009 para 104.795 (76,5%) e as funções docentes horistas foram reduzidas de 89.009 para 80.009 (-10,1%). No setor público, as funções docentes passaram de 92.215 em 2002 para 169.544 (83,8%) em 2016, com um crescimento maior nas funções de tempo integral, que passaram de 70.004 para 144.166 (105,9%). As funções de tempo parcial passaram de 17.090 para 19.451 (13,8%) e as horistas variaram de 5.121 em 2002 para 9.941 em 2006, depois reduzidas para 5.927 em 2016, variação de 15,7%.

No setor privado, as funções docentes passaram de 150.260 em 2002 para 214.550 em 2016, crescimento de 42,7%. As funções de tempo integral saíram de 24.460 em 2002 para 55.124 em 2016 (125,3%) e as funções de tempo parcial saltaram de 41.919 para 85.344 ou 103,5%, situação inversa à do setor público. As funções horistas também registraram um aumento entre 2002 (83.881) e 2006 (128.180), depois foram reduzidas para 74.082 (-11,6%) em 2016. Nas universidades federais as funções docentes passaram de 40.056 em 2002 para 89.737, crescimento de 124,0%. As funções de tempo integral passaram de 40.333 para 82.517 (104,5%), as de tempo parcial passaram de 6.920 para 7.024 (0,01% e as horistas passaram de 581 em 2002 para 1.770 em 2006 e depois foram reduzidas para 196 em 2016 ou (-66,2%).

O quadro de funcionários técnico-administrativos apresentou crescimento significativo no período, passando de 225.071 em 2002 para 428.427 em 2016, crescimento de 90,3%. No setor público a variação foi de 96,4%, passando de 108.087 para 212.347. No setor privado a variação foi de 84,7%, passando de 116.984 para 216.080 funcionários técnico-administrativos. O maior crescimento se deu no âmbito das universidades federais,

passando de 37.764 para 110.619, crescimento de 192,9% do quadro funcionários técnico-administrativos no período.

As matrículas nos cursos de graduação presencial cresceram 88,3%, passando de 3.479.913 em 2002 para 6.554.283 em 2016, uma variação total de 3.074.370 matrículas. As matrículas nas capitais passaram de 1.585.553 para 3.041.952 no mesmo período, crescimento de 91,8%, enquanto que no interior saíram de 1.894.360 para 3.512.331, variação de 85,4%. No setor público, as matrículas foram 1.051.655 para 1.867.477, apresentando crescimento de 77,5%. No setor privado, passaram de 2.428.258 para 4.686.806, crescimento de 93,0%. Nas universidades federais os números dobraram, saindo de 500.459 em 2002 para 1.018.185, um acréscimo de 517.726 novas matrículas ou 103,4%.

Os números dos concluintes também apresentam variações positivas, em especial nas universidades federais. No geral, os números de 2016, 938.732 representam mais que o dobro de 2002, 466.260, variação de 101,3%. Nas capitais, 201.692 estudantes concluíram a graduação em 2002 e 431.030 em 2016, variação de 113,7%. No interior, a variação foi de 91,8%, passando de 264.568 em 2002 para 507.702 em 2016. As IES públicas graduaram 151.101 estudantes em 2002 e 231.572 em 2016, variação de 53,2%, enquanto as IES privadas diplomaram 315.159 estudantes em 2002 e 707.160 em 2016 ou 124,8%. Os números de diplomados nas universidades federais em 2016, 123.889 são quase duas vezes maiores do que os números de 2002, 68.001, registrando crescimento de 82,1%.

Os números da educação a distância são bem mais expressivos em termos de crescimento. De 46 cursos em 2002 passou-se a 1.662 em 2016, crescimento de 351,3% no número total de cursos. As matrículas pularam de 40.714 para 1.494.418 no mesmo período e registraram percentual de crescimento de 357,0%. Os concluintes foram de 1.712 para 230.717 em 2016. Os números relativos à educação a distância nas IES públicas só aparecem a partir de 2010, com 424 cursos. Em 2016, as universidades federais ofertaram 449 cursos. As matrículas passaram de 181.602 em 2010 para 139.373 em 2014 e 122.601 em 2016. Os concluintes foram de 12.210 em 2010 para 15.303 em 2016.

O quadro geral montado a partir do Censo da Educação Superior (2002, 2006, 2010, 2014 e 2016) demonstra que houve significativa expansão do acesso a esse nível do ensino entre 2003 e 2016. Em termos de cursos, o crescimento do setor privado (160,4%) superior o setor público (100,7%). As matrículas no setor privado (93,0%) superaram as do setor público (77,5%). Nessa rubrica, o crescimento nas IFES (103,4) superior as matrículas nas IES privadas. Em termos de instituições, o setor público (51,7%) superior o setor privado (46,3%). Em síntese, apesar da expansão no sistema público da educação superior, com ênfase no

subsetor das federais, os números reafirmam consolidação da supremacia do setor privado sobre o público. Este representa 28,9% do total de matrículas nos cursos presenciais de educação superior, superando os 27,3% de 2005 apontados por Cunha (2007).

## **CAPÍTULO IV - A POLÍTICA DE EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS: UMA ANÁLISE DO PLANO DE EXPANSÃO-INTERIORIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ –UFPI (2006-2008)**

Apresentamos, no capítulo anterior, o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (2008-2012 e suas repercussões até 2016), visando melhor compreensão dessa política no contexto de reestruturação da educação superior no Brasil, desencadeada desde a última década do século XX. Antes do REUNI, porém, o governo federal lançou o Programa de Expansão das Universidades Federais, em 2005, conforme abordado no capítulo III, com o objetivo de ampliar o atendimento da demanda por educação superior por meio dessas instituições. O aumento de vagas neste setor equivaleria criar novas universidades e criar novos *campi* nas universidades já existentes, principalmente no interior. Neste capítulo, que precede a análise do REUNI no âmbito local, analisamos a implementação do Plano de Expansão da Universidade Federal do Piauí – UFPI (2006-2008), resultado da adesão da instituição ao Programa de Expansão do governo federal. Com a presente análise, buscamos responder centralmente uma questão: os objetivos e as metas estabelecidas no Plano de Expansão – UFPI, especialmente a expansão e a interiorização, foram atingidas?

Esse Programa não veio acompanhado por nenhuma medida legal própria, como normalmente acontece com as políticas públicas. Em termos mais gerais, as bases legais do Programa são as Leis Nº 9394/1996 (LDB) e 10.172/2001 (PNE 2001-2010). O Ministério da Educação estabeleceu critérios, segundo os quais as universidades interessadas na adesão enviariam seus Planos de Expansão ao MEC, que, se aprovados, passariam a receber os recursos correspondentes. Pelo Programa, lançado com o *slogam*, “Universidade, expandir até ficar do tamanho do Brasil”, o governo estimou investimentos da ordem de R\$ 592 milhões até 2007, com a criação de dez novas universidades e dezenas de *campi* no interior do país (NASCIMENTO, 2013, p. 61).

O Programa de Expansão das Universidades Federais, apresentado em articulação com o modelo de desenvolvimento sustentável, traduzido em crescimento econômico com justiça social, adotado pelo governo federal, busca responder pelo menos duas demandas imediatas: por um lado, dar cumprimento à meta do PNE 2001-2010, de elevar para 30% o atendimento de jovens entre 18 a 24 anos no ensino superior e, por outro, atender o pleito das próprias universidades no sentido de superar a escassez de recursos decorrentes dos contingenciamentos no setor desde os governos anteriores.

O convênio entre a Universidade Federal do Piauí e o Ministério da Educação no âmbito desse Programa foi assinado em dezembro de 2005, no primeiro governo Lula,

visando expressamente a implantação dos Campi de Bom Jesus e Picos, bem como a consolidação do campus de Parnaíba. Por esta razão, focaremos nossa análise nesses três *campi*, sem, contudo, deixar de verificar se esta política repercutiu nos demais *campi* e unidades de ensino da Universidade Federal do Piauí.

O presente texto, baseado em estudos documentais e bibliográficos, está estruturado em três tópicos, além desta introdução. No primeiro, apresentamos um breve histórico da Universidade Federal do Piauí, desde o nascimento da primeira instituição de educação superior piauiense, a Faculdade de Direito do Piauí, fundada em 1931, passando pela Faculdade Católica de Filosofia do Piauí e demais Faculdades isoladas que irão compor o núcleo de fundação da UFPI, em 1971, ano de sua instalação. No segundo, apresentamos o Plano de Expansão da Universidade Federal do Piauí (2006-2008), considerando seus objetivos e suas metas. Por último, analisamos os resultados da implementação do Plano de Expansão da UFPI, a partir de seus indicadores.

Finalmente, cabe fazer um registro explicativo de ordem metodológica, particularmente no que diz respeito à periodização adotada no presente estudo. Já registramos antes que o Plano de Expansão da Universidade Federal do Piauí, como pré-requisito para adesão ao Programa lançado pelo governo federal, foi elaborado em junho de 2005 e aprovado pelo MEC em dezembro do mesmo ano. O Plano, em seu objetivo geral, estipulava um prazo de quatro anos para a sua implementação (UFPI, 2005, p. 7). O tópico 3.1 do mesmo Plano, ao estabelecer os cursos a serem criados e implantados, cita o período de 2005-2008, dando a impressão de que os quatro anos citados anteriormente dizem respeito a esse período. Entretanto, como o Plano foi aprovado somente em dezembro de 2005, de fato ele começa a ser implementado na UFPI em 2006.

Por outro lado, no quadro das despesas da expansão com obras, equipamentos e custeio, o plano estabelece um calendário de cinco anos, 2006-2010 (UFPI, 2005, p. 11). Noutro documento, Ata de Reunião entre a UFPI e o MEC, de outubro de 2007, “Pactuação do Programa de Expansão Etapa I – Campus de Bom Jesus, Parnaíba e Picos”, ficou estabelecido o calendário de quatro anos, de 2006 a 2009. Em meio a essa profusão de datas relativas ao período de implantação do plano na UFPI, adotamos o seguinte critério. Em primeiro lugar, considerando a aprovação do Plano da UFPI em dezembro de 2005, adotamos 2006 como o primeiro ano de sua implantação. Em segundo lugar, considerando que o Plano REUNI na UFPI só tem início efetivo em 2009, consideramos o ano de 2008 como o último ano do Plano de Expansão. Assim, para efeito da análise dos impactos do Plano de Expansão da UFPI adotamos o período de 2006 a 2008, critério que mais facilmente permite identificar

separadamente o impacto dessa política na UFPI, embora não elimine a sobreposição na implementação do Plano de Expansão e do Plano REUNI a partir de 2009.

#### **4.1 Universidade Federal do Piauí: antecedentes, nascimento e consolidação**

Vimos, em capítulo anterior, que o desenvolvimento histórico da educação superior universitária no Brasil se consolida a partir dos anos 1930, resultado dos intensos debates iniciados na década anterior, mas principalmente, das transformações estruturais no campo político-econômico, decorrentes da chegada de Getúlio Vargas ao governo por meio do chamado golpe de 1930 e da mudança na base econômica promovida a partir daí, passando de uma economia baseada na monocultura para exportação para uma economia de base industrial. As transformações desse período, especialmente as de natureza política e cultural, atingiram o Piauí e com elas chegou a primeira instituição de educação superior do Estado, a Faculdade de Direito, em 1931.

O contexto piauiense reflete, em linhas gerais, os acontecimentos nacionais, tanto no plano político-econômico quanto no plano educacional, ambos remando no sentido idealizado da modernidade e da centralização política. A passagem a seguir, extraída do texto “A História do ensino Superior no Piauí (1930-1960): elementos para sua compreensão e avaliação, de Antônio Maurení Vaz Verçosa de Melo (2004), ilustra bem o período citado:

A partir de 1930, as medidas tendentes a criar um sistema educativo e promover a educação tomaram outro sentido, partindo principalmente do centro para a periferia. Em resumo, a educação entrou no compasso da visão geral centralizadora. Um marco inicial desse propósito foi a criação do Ministério da Educação e Saúde, em novembro de 1930 (FAUSTO, 1995, p. 337 apud MELO, 2004, p. 3).

No ano de criação da Faculdade de Direito, em 1931, as políticas do governo Getúlio Vargas eram seguidas à risca pelo interventor federal no Estado, Joaquim Lemos Cunha, que detinha controle total sobre as ações federais e estaduais, inclusive, no campo educacional. A educação estadual se restringia aos níveis primário e secundário, o que obrigava as elites econômicas e políticas estaduais enviarem seus filhos a outros estados (até outros países), principalmente, Pernambuco, Rio de Janeiro e Maranhão, em busca da formação profissional superior, como os tradicionais cursos de direito e medicina, entre outros.

Com o objetivo de preencher esse vazio no sistema educacional, aspiração dos setores elitizados da população, desejosos da formação profissional superior e fomentadores

dos novos ideais políticos e econômicos, que surge a primeira instituição de educação superior no Piauí, a Faculdade de Direito, ampliando, inclusive, os horizontes dos setores da população sem condições financeiras de buscar educação superior fora das fronteiras estaduais. Como disse o Desembargador Cromwell Barbosa de Carvalho, diretor dessa Faculdade em 1934:

O Piauí não poderia permanecer insulado, neste sentido, entre os demais Estados da Federação. Urgia-lhe a criação da Faculdade, que viria satisfazer a duplo fim: facilitar aos seus filhos, em regra desprovidos de recursos pecuniários, para buscarem outros e mais alentados centros, a obtenção de diploma de bacharel em direito, e incentivar, melhorando, desenvolvendo e aperfeiçoando, a cultura jurídica entre nós. De outro lado, e como de grande relevância, avulta a certeza de que se poderia preencher, mais facilmente, os cargos da judicatura piauiense (BELLO, 1980, p. 222).

De acordo com Brito (1996), os cursos de direito ganham projeção na primeira república, com o “enfraquecimento do coronelismo rural e o surgimento da classe urbana industrial” (BRITO, 1996, p. 85). Por outro lado, com a criação da Faculdade de Direito, privilegia-se a formação de bacharéis em direito, em detrimento da formação profissional para o campo agropastoril, base econômica dessa sociedade na época. Parece revelar a necessidade da classe economicamente dominante (que não era a classe urbana industrial, mas a comercial) preparar-se para manter sob seu controle o poder político através de um Estado que se reorganiza e se fortalece rapidamente por exigências das mudanças já referidas.

A Faculdade de Direito do Piauí surge a partir de interesses privados, particularmente dos setores ligados ao comércio, de intelectuais, especialmente ligados à área jurídica e do tenentismo, que exercia forte influência política sobre o governo local através do “Clube 3 de Outubro”, especialmente nas “interventorias militares do Capitão Lemos Cunha e do Tenente Landri Sales” (SANTOS NETO, 1998, p. 90-91). Surge, portanto, pelo esforço de alguns intelectuais, em um momento de valorização dos cursos jurídicos no país, mas em articulação com setores econômicos ligados ao comércio e setores políticos ligados ao Estado.

A Faculdade de Direito do Piauí assume relevante lugar na história da educação piauiense, pois, além de assinalar o início da educação superior no Estado nos anos 1930 e contribuir para o desenvolvimento educacional a partir de então, marca também o início da educação universitária nos anos de 1970, ao compor o núcleo de fundação da Universidade Federal do Piauí – UFPI junto com outras faculdades particulares locais, que surgiram nas décadas de cinquenta e sessenta.

Reconhecida pelo Governo do Piauí como instituição de ensino superior no Estado, Decreto Nº 1.196, de 1º de abril de 1931, a Faculdade de Direito do Piauí foi instalada em 14 de abril desse mesmo ano. Foi equiparada aos Institutos de Ensino Superior do País em 1936, Decreto Nº 864, de 1º de junho, do Governo Federal, reconhecida em 1945, conforme Decreto-Lei Nº 17.551 e, finalmente, federalizada através da Lei Nº 1.254, de 4 de dezembro de 1955<sup>22</sup>.

A segunda instituição de educação superior no Piauí, a Faculdade Católica de Filosofia do Piauí – FAFI, surge sob influência de dois fatores nacionais, a criação da Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi), pelo governo Vargas, em 04 de abril de 1939, através do Decreto-Lei Nº 1.190 e a expansão nacional desse nível de ensino no governo de Juscelino Kubitschek na segunda metade dos anos de 1950, conforme assinalado em capítulo anterior. No plano local, o contexto era marcado pela inclusão do Estado no Plano de Metas do governo Juscelino Kubitschek, o que possibilitou sua integração ao Nordeste e ao País como um todo, mediante a construção de estradas (CARVALHO, 2008, p. 72-73).

A Faculdade Nacional de Filosofia – FNFfi, segundo Fávero (2002), é criada com três finalidades: preparar intelectuais para as altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica; preparar trabalhadores para o exercício do magistério do ensino secundário e normal e realizar pesquisas nos vários domínios da cultura (FÁVERO, 2002, p. 34 apud CARVALHO, 2008, p. 71). No Piauí, a Faculdade de Filosofia é criada em 16 de junho de 1957 pelas mãos da Igreja Católica e do esforço pessoal do Arcebispo Dom Avelar Brandão Vilela e inaugura os cursos de formação de professores através das licenciaturas, inicialmente nas áreas de Filosofia, Letras Neolatina, Geografia e História. Finalmente reconhecida em 23 de julho de 1964 através do Decreto Federal Nº 54.038.

Além da importância na formação de professores, com atuação decisiva no ensino secundário e, por consequência, abrindo novas oportunidades educacionais às classes médias em ascensão pela expansão do comércio e do setor de serviços, ganha destaque em particular na relação gênero e educação. O magistério superior até então era exercido majoritariamente por pessoas do sexo masculino. Nesse sentido, a FAFI inaugura uma nova visão, abrindo acesso ao sexo feminino, na condição de estudante e de docente. A própria FAFI registra em seu quadro de professores, a primeira mulher como professora da educação superior, a Professora Teresinha Pinheiro Leal Nunes (MELO, 2004, p. 6).

---

<sup>22</sup> Cronologia extraída da **REVISTA** Universidade Federal do Piauí. Teresina – Vol. 1 – Nº 3 – Especial – Fev. 1982 (Edição Comemorativa do 10º Aniversário da FUFPI).

Tanto a Faculdade de Direito quanto a Faculdade de Filosofia tiveram muitas dificuldades para se manterem com autonomia e independência em relação ao Estado, que atuou decisivamente com auxílios financeiros diversos no sentido de garantir a sobrevivência das mesmas. Ambas passaram por sedes doadas pelo Estado, além de “quotas, auxílios e subvenções de qualquer espécie, concedidos pelos poderes públicos da União, do Estado ou dos Municípios”, como disse Fonseca Neto em relação à Faculdade de Direito (1998, p. 79-80).

Assim como a Faculdade de Direito, a Faculdade Católica de Filosofia do Piauí, ocupa lugar de destaque no desenvolvimento histórico da educação superior no Piauí no período que precedeu o nascimento da primeira universidade piauiense, mas também no nascimento desta, compondo o grupo de instituições locais que deu origem a Universidade Federal do Piauí – UFPI, no início da década de 1970. Além dessas duas faculdades, o núcleo de fundação da primeira Universidade do Piauí era composto ainda pelas Faculdades de Odontologia, criada em 1960, pela Faculdade de Medicina, em 1966 e pela Faculdade de Administração, criada em Parnaíba, concomitante e já como Universidade Federal – UFPI.

Dessa forma, a educação superior no Piauí, ofertada por meio de faculdades isoladas, surge tardiamente no ano de 1931, refletindo a tradição dos cursos de direito no Brasil, quando no plano nacional já se discutia a diversificação da educação superior e o desenvolvimento do sistema universitário. A educação superior voltada para a formação de professores no Piauí também reflete tendência nacional, particularmente, o impulso da expansão da educação superior vivido pelo Brasil na segunda metade dos anos de 1950, em pleno ciclo de desenvolvimento da indústria de base, da urbanização e integração nacional.

No Piauí, esse desenvolvimento industrial, ainda hoje incipiente, era bem mais distante, mas o comércio e os serviços públicos experimentavam novos passos por influência das políticas nacionais e regionais desenvolvidas, sobretudo, pela Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste – SUDENE. A grosso modo, a economia girava em torno do extrativismo, da pecuária e da agricultura de subsistência, o que não requisitava uma formação profissional de nível superior tão diversificada, limitada ao setor de serviços, no comércio e na esfera pública, além das poucas profissões liberais.

As demais faculdades isoladas que compõem o núcleo fundacional da Universidade Federal do Piauí, Faculdade de Odontologia (1960), Faculdade de Medicina (1966) e Faculdade de Administração em Parnaíba (1968) refletem menos o impulso de tendências nacionais e mais aspirações e fatores locais, seguindo o curso próprio do desenvolvimento econômico, político e cultural do Estado.

Dessa forma, podemos ver que a Universidade Federal do Piauí surge no segundo grande ciclo de expansão das universidades federais, entre o final dos anos sessenta e início dos anos setenta do século XX, no contexto de expansão (predominantemente privada) da educação superior brasileira conduzida pelos governos militares. Do ponto de vista econômico, o cenário nacional estava marcado pelo processo de industrialização apoiado nas multinacionais com ingresso de novas máquinas e tecnologias, por isso mesmo fortemente subordinado ao capital estrangeiro. Politicamente, o país vivia momentos tensos da ditadura instalada desde 31 de março de 1964. O cenário político repercute mais fortemente no Piauí do que o cenário econômico, mas ambos favoreceram a criação da primeira universidade em solo piauiense.

A Professora Guiomar de Oliveira Passos (2004) circunscreve o nascimento da UFPI entre 1963, a partir da publicação do “brado” da União Estadual dos Estudantes: “O PIAUÍ EXIGE A CRIAÇÃO DE SUA UNIVERSIDADE”<sup>23</sup>, e 1978, com a conclusão da implantação da estrutura organizacional e administrativa do Centro de Ciências Agrárias da UFPI (p. 1). Trata-se de uma aspiração das elites locais, alimentada em todo o período de criação das faculdades isoladas no Estado, ganha força no contexto mais geral do movimento por reformas de base, incluída a luta por mais vagas na educação superior no final dos anos de 1950 e começo dos anos de 1960 e se realiza no período ditatorial por força de interesses políticos locais e nacionais articulados, envolvendo sucessivos governos federais e estaduais.

Como aspiração de setores mais elitizados do Estado, sobretudo, os situados ao redor das faculdades isoladas, estudantes, professores, logo envolve personalidades proeminentes da cultura em geral, da imprensa e da política. A título de exemplo, em a história da “luta pela criação de uma universidade federal no Piauí”, Passos (2004) cita artigo jornalístico do então Diretor da Faculdade de Direito do Piauí e Presidente da Companhia de Desenvolvimento Econômico e Social do Estado (CODESE), Professor Raimundo Nonato Monteiro de Santana, direcionado ao Governador Petrônio Portella, nos seguintes termos:

Todo movimento precisa de um comando. Estou certo de que o Governador Petrônio Portella, animado do propósito de bem servir ao Piauí, neste momento deve estar reformulando seu Plano e estabelecendo as bases de sua participação e comando na luta pela Universidade que os grupos mais politizados do Estado estão exigindo (SANTANA, 1963, p. 4 apud PASSOS, 2004, p. 3).

---

<sup>23</sup> Segundo Passos esse “brado” teria sido publicado no Jornal “O Dia”, em espaço reservado ao Centro Acadêmico da Faculdade de Direito do Piauí, denominado “Retalhos Universitários” (p. 2).

A Professora Guiomar Passos (2004) relata diversas manifestações de pessoas ligadas à educação superior, local e nacional, ao judiciário e ao próprio governo estadual que estiveram mobilizadas em torno do “Movimento Pró-Universidade do Piauí”. De forma que, ainda em janeiro de 1964, o Governador Petrônio Portela aprovou na Assembleia Legislativa, por meio da Lei nº 2.567, autorização para organização da Universidade do Piauí – UEP, atendendo anseios da comunidade educacional e ao mesmo tempo cumprindo proposta de seu plano de governo, já que dele constava a “criação, constituição e instituição da Universidade Rural do Piauí” (PASSOS, 2004, p. 6).

A intenção do Governador era criar uma universidade estadual para depois federalizá-la, procedimento adotado pela maioria dos Estados brasileiros desde 1951, amparados na Lei nº 1.523 daquele ano. Além disso, Petrônio Portela contava com o apoio decisivo do Presidente João Goulart, que havia se comprometido com a causa quando de sua passagem por Teresina, em 1963. O Governador e a UDN estadual, apesar da posição contrária da UDN nacional, apoiavam o presidente João Goulart, inclusive, as reformas de base, chegando a fazer a seguinte declaração: o Presidente “tem dado à minha administração tratamento condigno. Sou-lhe grato por isso e dele me considero amigo (MEDEIROS, 1996, p. 81 apud PASSOS, 2004, p. 5).

A ação concreta do Presidente veio tarde, em 31 de março de 1964, quando o mesmo autoriza o Ministério da Educação incluir no convênio a ser celebrado com o Estado do Piauí os recursos necessários à implantação da universidade, bem como a preparar a mensagem a ser enviada ao Congresso Nacional com tal finalidade. Neste mesmo ano acontece o golpe civil-militar e o assunto foi esquecido até 1965 quando, por ocasião da visita do Presidente Castelo Branco ao Piauí, o presidente do Conselho Estadual de Educação, Professor José Camilo da Silveira Filho entregou-lhe um Memorial assinado pelos diretores das Faculdades existentes, pedindo a criação da Universidade no Estado (PASSOS, 2004, p. 6).

Contudo, nem essa nem outras ações concomitantes, de parlamentares e do próprio governador, resultaram em fato concreto ou mesmo maior interesse do governo federal, fato atribuído à desconfiança política do governo central em relação ao grupo político da UDN local, incluindo seu chefe maior, o Governador Petrônio Portela. Tal desconfiança seria superada nos anos seguintes, a partir da segunda visita do Presidente Castelo Branco ao Piauí para vistoria das obras da Usina Hidroelétrica de Boa Esperança, em Guadalupe, ocasião em que a grande recepção oficial preparada cuidadosamente serviu tanto para demonstrar alinhamento político com o governo central quanto para sensibilizar o visitante com a causa

da Universidade do Piauí. Trecho do Memorial entregue na ocasião ao Presidente Castelo Branco dizia o seguinte:

No momento em que Vossa Excelência pisa o solo piauiense para inspecionar as obras da Usina Hidroelétrica de 'Boa Esperança', que o seu honrado e eficiente governo tornou irreversível, os piauienses, governo e povo, tributando-lhe as honras devidas, sentem-se jubilosos e confortados, ao prestar as manifestações de seu carinho e do seu apreço a um verdadeiro nordestino.

Vossa Excelência ligou o seu nome de maneira indelével à história do Piauí, encaminhando os recursos materiais e o próprio prestígio da própria Presidência da República para a realização, dentro dos cronogramas previstos, da Usina de 'Boa Esperança'.

Chega a vez, Excelentíssimo Senhor Presidente, de completar a sua meritória obra, dando ao Piauí, para permitir a real utilização da energia de 'Boa Esperança' de uma UNIVERSIDADE (destaque do original), onde serão formados os técnicos de que necessitamos para acelerar o processo de desenvolvimento econômico deflagrado no governo honrado do Exmo. Senhor Petrônio Portela Nunes (SILVEIRA FILHO, 1966, p. 1 apud PASSOS, 2004, p. 9).

Nessa passagem do texto do memorial de justificativa da Universidade do Piauí, assinado pelo Presidente do Conselho Estadual de Educação, pelos Diretores das Faculdades isoladas e pela representação estudantil, mantendo o caráter de movimento da sociedade civil, associado a um grande evento oficial, num clima de mobilização popular, revela não apenas a estratégia do governo Petrônio Portela demonstrar alinhamento político com o governo federal e superar as relações de desconfianças, mas também inserir a causa da universidade piauiense no contexto da política de desenvolvimento econômico do governo federal. O evento marca mais fortemente a aliança político-programática entre as frações de classes no poder, local e nacional.

A partir desse evento, avaliado como positivo em seus intentos, ocorreram diversas manifestações locais e nacionais em favor da criação da Universidade do Piauí, a exemplo da campanha desenvolvida pela Sociedade Brasileira de Agronomia, da Associação dos Universitários em Brasília, entre outras. O resultado da eleição indireta para governador, em setembro de 1966, e das eleições parlamentares (estadual e federal) também fortaleceu a luta em favor da universidade. O governador biônico Helvídio Nunes de Barros incluiu a criação da universidade em seu plano de governo e a eleição de Petrônio Portela para o Senado, de 07 dos 08 Deputados Federais e 28 dos 34 Deputados Estaduais afastou definitivamente as suspeições sobre ele e consolidou o apoio do grupo político tradicional hegemônico local ao empreendimento ditatorial civil-militar.

Como resultado concreto desse processo, em 15 de novembro de 1966, o Presidente Castelo Branco determina que o Ministério da Educação dê início ao processo de criação da Universidade Federal do Piauí, com base no memorial recebido quando de sua visita ao Estado. Não obstante a parada temporária e o reexame do processo entre 1967 e 1968, devidos a circunstâncias políticas momentâneas, em 12 de novembro de 1968, o Presidente da República Artur da Costa e Silva assina a Lei nº 5.528, criando a Universidade Federal do Piauí, que será instalada em primeiro de março de 1971.

Por essa história, contada em linhas gerais, vê-se o nascimento da Universidade Federal do Piauí – UFPI, mantida pela Fundação Universidade Federal do Piauí (FUFPI), como resultado de múltiplos fatores, políticos, culturais e econômicos. Surge como aspiração de setores elitizados da sociedade civil piauiense, mas se efetiva por força de interesses de grupos políticos tradicionais e hegemônicos no Estado e no país, isto é, em processo de retroalimentação política com vistas a manutenção de poder e hegemonia, local e nacional. Apesar de marchar em via paralela ao processo de reestruturação da educação superior brasileira, que acontece com a Lei nº 5.540, de 1968, se efetiva no contexto dela e a ela se integra na fase de consolidação da industrialização monopolística dependente, conforme visto no capítulo anterior.

O Ciclo de implantação da Universidade Federal do Piauí é tão extenso quanto o ciclo de lutas pela sua conquista. Começa com a criação em 1968, Lei Nº 5.528, passa pela instalação em 01 de março de 1971, segue com o processo de implantação da estrutura organizacional e administrativa, que termina com a instalação do Centro de Ciências Agrárias, em 1978. A organização da UFPI naquele período por área de conhecimento, estruturada inicialmente em Departamentos Didáticos e Científicos, que, por sua vez, formavam unidades maiores, os Centros, era adequada aos objetivos econômicos, políticos e ideológico daqueles governos.

No final desse período a Universidade Federal do Piauí contava com quatro unidades de ensino, denominadas Centros, a saber: Centro de Ciências Humanas e Letras – CCHL, implantado em 15 de fevereiro de 1973, Resolução Nº 07/73, que contava com 05 Departamentos (Ciências Jurídicas, Ciências sociais, Filosofia, Letras e Geografia e História) e 02 coordenações: Coordenação do Curso de Administração de empresas em Parnaíba e Coordenação do Ciclo Geral de Estudos (Básico Geral). Além disso, contava com o Centro de Cultura Francesa, vinculado ao Departamento de Letras. Além dos Cursos embrionários de Direito, de Filosofia e de Administração de Empresas de Parnaíba, o CCHL chega a 1981 com mais 07 Cursos: Administração de empresas; TPEPA; Estudos Sociais; Letras – Habilitação:

Português/Inglês; Ciências Econômicas; Ciências Contábeis e Serviço Social (FUFPI, 1982, p. 07).

Centro de Ciências da Educação – CCE, criado inicialmente como Departamento de Educação, Resolução N° 16/71, passou a ministrar as disciplinas pedagógicas nos Cursos de licenciaturas ofertados por outros Centros, a partir de 1972. Em 1973, as atividades do Departamento são ampliadas com a implantação de três cursos na área da educação: Pedagogia, Técnicas Comerciais e Artes Industriais, todos licenciaturas de 1° grau. Em 1975, a Resolução N° 10/75 extinguiu o Departamento e implantou o Centro de Ciências da Educação, com três Departamentos a ele vinculados: Fundamentos da Educação, Métodos e Técnicas de Ensino e Artes Práticas. Como pressuposto teórico, o CCE fez opção “por uma filosofia humanista para fundamentar, iluminar e balizar” seu trabalho. Acrescentando que, “Repudia-se qualquer reducionismo que ignore a complexidade natural de suas necessidades biológicas, psicológicas, sociais e transcendentais” (FUFPI, 1982, p. 13).

Centro de Tecnologia – CT, criado em 1975, pela Resolução N° 38/75, de 25 de agosto, começou suas atividades com quatro Cursos e quatro Coordenações correspondentes: Construção Civil, Agrimensura, Bovinocultura e Administração Rural. Em 1976, foi criado o Curso de Engenharia Civil, Resolução N° 02/76. Os Cursos de Bovinocultura e Administração Rural serviram de embrião do Centro de Ciências Agrárias, criado em 1978. No período assinalado, o CT contou ainda com dois Laboratórios: de Eletricidade; ligado ao Departamento de Construção Civil e de Materiais de Construção, ligado ao Departamento de Transporte.

Centro de Ciências Agrárias – CCA, tem início com os Cursos de Bovinocultura e Administração Rural, em funcionamento no CT, conforme visto acima. As duas ações seguintes, o funcionamento do Curso de Engenharia Agrônoma e a incorporação do Colégio Agrícola de Teresina à UFPI, ambos em 1976, significaram mais um passo em direção à criação do CCA. Esse processo se completa com a autorização para funcionamento do Curso de Medicina Veterinária e a institucionalização do Programa de Desenvolvimento Rural, ambos em 1977. Dessa forma, em 16 de março de 1978, foi autorizada a implantação do Centro de Ciências Agrárias – CCA. A estrutura funcional contou com três Departamentos - Zootecnia, Fitotecnia e Engenharia Agrícola e Solos e as seguintes Coordenações: Engenharia Agrônoma; Medicina Veterinária e Bovinocultura e Administração Rural.

Avançando no tempo e seguindo a trajetória de desenvolvimento da Universidade Federal do Piauí, chega-se ao ano de 1981, quando da comemoração de 10 anos de atividades,

com um quadro geral de Unidades de Ensino e Cursos, segundo a Diretoria de Assuntos Acadêmicos, nos seguintes termos:

Quadro 13 – Unidades de Ensino e Cursos na UFPI - 1981

Unidades de Ensino	Cursos
Centro de Ciências da Saúde – CCS	Medicina Odontologia Enfermagem Educação Física 1º grau Educação Física (Plena)
Centro de C. Humanas e Letras – CCHL	Direito TPEPA Ciências Econômicas Ciências Contábeis Letras História Geografia Filosofia Estudos Sociais Serviço Social
Centro de Tecnologia – CT	Construção Civil Agrimensura Engenharia Civil
Centro de Ciências da Natureza	Ciências p/1º grau Ciências – Habilitação Matemática Ciências – Habilitação Biologia Ciências – Habilitação Física Ciências – Habilitação Química Matemática Física
Centro de Ciências da Educação	Pedagogia p/1º grau – SE Pedagogia p/1º grau – AE Pedagogia – SE

	Pedagogia – AE Pedagogia – OE Pedagogia – M Educação para o Lar Técnicas Comerciais Educação Artística Técnicas Agrícolas Artes Industriais
Centro de Ciências Agrárias	Bovinocultura Administração Rural Agronomia
Parnaíba	Administração de Empresas Ciências Econômicas Ciências Contábeis
Floriano	Ciências p/1º grau Letras p/1º grau Estudos Sociais
Total Unidades – 08	Total de Cursos – 45

Fonte: REVISTA Universidade Federal do Piauí – Edição Comemorativa do 10º Aniversário da UFPI (1982, p. 65).

Elaboração própria.

A Universidade Federal do Piauí foi instalada inicialmente em Teresina, capital e Parnaíba, litoral, mantendo aqui apenas um curso, Administração de Empresas. Dez anos depois permaneceu nesses dois municípios e acrescentou Floriano, com a oferta total de 45 cursos, entre cursos técnicos e de graduação. São 39 cursos na capital e 06 no interior, três em Parnaíba e três em Floriano. Não sabemos se os cursos ofertados em Floriano são técnicos ou de graduação, sabe-se, no entanto, que lá só existia o Colégio Agrícola de Floriano – CAF, fundado em 19 de março de 1979 e desde então vinculado à UFPI. No informe da Diretoria de Assuntos Acadêmicos – DAA, constante da REVISTA da UFPI já citada, não faz distinção entre os cursos técnicos e os de graduação.

Voltamos ao início das atividades da UFPI no começo dos anos de 1970 para registrar depoimentos de uma pessoa que viveu a experiência da transição de uma faculdade isolada para a Universidade Federal do Piauí, na condição de docente. O Professor Celso Barros Coelho, por exemplo, foi aluno da Faculdade de Direito, fundador e Professor da

Faculdade de Filosofia até que no ano de 1967, mediante concurso, passou a integrar o quadro de docentes da Faculdade de Direito, assumindo a cadeira de direito civil e, mais tarde, com a integração dessa Faculdade à UFPI, passou a lecionar a mesma disciplina na recém-criada Universidade Federal.

Conta o Professor que, com a chegada do Reitor Hércio Ulhoa Saraiva, ele foi “relegado à categoria de Professor Colaborador, ao contrário do que ocorrera com os demais professores da antiga Faculdade de Direito, que haviam sido admitidos na mesma época na Faculdade de Direito e pelo mesmo processo seletivo”, tendo que recorrer à justiça do trabalho para assegurar sua “condição de professor da Faculdade de Direito, como titular da Universidade Federal do Piauí (BELLO, 1980, p. 243).

Segundo o Professor Celso Barros, não existia seleção do corpo docente, como existia na antiga Faculdade de Direito. Não existiam atividades culturais, como forma de “impedir uma maior integração de alunos e professores na vida cultural da Universidade”, devido ao “sistema político implantado desde 1964, sob a égide do AI-5, que exercia controle muito rígido e excessivo na vida da Universidade” (BELLO, 1980, p. 245). A passagem a seguir nos ajuda a entender aquele contexto:

Aos professores, faltava a liberdade de cátedra. Eram fiscalizados. Havia agentes secretos, havia “dedos-duros” na Universidade. Pessoas a quem o governo pagava para acompanhar os passos de professores e alunos. Ora, isso, criou-se um clima de constrangimento. Diria, mesmo, um clima de opressão. E nesse clima não pode desenvolver-se a atividade cultural. É condição para a atividade cultural a liberdade de pensamento. Na minha cátedra, eu não podia muitas vezes desenvolver perante os alunos determinadas críticas ao sistema dominante, porque as minhas palavras eram anotadas; havia alguém encarregado de traduzir o seu sentido, muitas vezes deturpado perante as próprias autoridades da Universidade (BELLO, 1980, p. 245).

Falta de liberdade e controle ideológico excessivo sobre o trabalho dos professores. Aqueles que resistiam ao enquadramento eram marginalizados. Esse era o clima instalado na UFPI e em todas as Universidades Federais naquele período. Por outro lado, diz ele, “a própria admissão de professores era controlada. Para ser admitido como professor, a primeira exigência era um atestado de ideologia. E esse atestado, naturalmente, seria um atestado favorável à filosofia política dominante no país”. Assim, conclui o Professor em seu depoimento: “o interesse da Universidade era admitir professores que fizessem o elogio da Revolução; fizessem o elogio da ideologia revolucionária. E todos os professores que não se submetiam a essa exigência eram marginalizados” (BELLO, 1980, p. 246).

## 4.2 O Plano de Expansão da Universidade Federal do Piauí (2006-2008): Objetivos e Metas

O Plano de Expansão da Universidade Federal do Piauí (2006-2008) integra o terceiro grande ciclo de expansão das universidades federais brasileiras e acontece ao fim de um longo período de estagnação do setor, consequência da política de não investimentos nas IFE, deliberadamente praticada pelos governos anteriores, mas também pelo baixo desenvolvimento da UFPI registrado durante toda a década de 1980. A expansão realizada nesse período apresenta traços comuns e distintos dos ciclos anteriores.

Destacamos dois traços gerais que caracterizam os três grandes ciclos de expansão das Universidades Federais, década de 1950, final dos anos 1960-1970 e 2006-2012. A adoção de modelos econômicos e políticos marcadamente nacional-desenvolvimentistas, mas em contradição com a adoção de políticas públicas de maior subordinação e dependência do país ao capital estrangeiro; a expressiva expansão da rede de universidades federais em contraste com uma superior expansão da rede privada fomentada com recursos públicos. Destacamos ainda, o longo período de semi-estagnação que se seguiu entre a primeira e a segunda expansão (cerca de 20 anos) e entre a segunda e a terceira expansão (entre 20 e 30 anos).

Neste tópico, apresentamos o Plano de Expansão da Universidade Federal do Piauí, seus objetivos e suas metas, além de uma breve contextualização histórica dos campi implantados e consolidados na vigência do citado plano. No texto nos é apresentado um quadro resumido da situação estrutural da Universidade Federal do Piauí até 2005, ano de elaboração e aprovação do Plano. As unidades em funcionamento naquele ano são as seguintes: Campus Ministro Reis Veloso, em Parnaíba; Campus do Junco, em Picos; Campus Ministro Petrônio Portela, em Teresina, e três colégios Agrícolas (Bom Jesus, Floriano e Teresina) (UFPI, 2005, p. 3-4).

Note-se que o acréscimo em relação a 1981 foi o Campus do Junco, em Picos e o Colégio Agrícola de Bom Jesus. Lembre-se que a unidade de Picos ainda não era um Campus em 2005, o próprio Plano de Expansão apresenta esta unidade como um dos *campi* a serem criados por ele. Essas duas unidades entraram em funcionamento como parte da estrutura da UFPI depois de 1981. De acordo com o texto do Plano, essa estrutura apresentada acima se desdobra em seis unidades de ensino e quarenta e oito departamentos, que somam a oferta de

32<sup>24</sup> cursos de graduação presenciais, 09 de pós-graduação e 04 de ensino médio. O universo de alunos de graduação chega a 19.996, com 13.018 matrículas curriculares em 2005.1. Conta ainda com 798 professores efetivos e 1.109 funcionários técnico-administrativos (UFPI, 2005, p. 3-4).

Realidade que, de acordo com a proposta de Expansão do Plano, precisa ser modificada, dado o “aumento da demanda constatado ano a ano nos processos seletivos de ingresso” (p. 7). Ainda de acordo com o Plano, “a dimensão da proposta de expansão pode ser avaliada a partir da meta macro de aumentar a oferta de vagas nos cursos de graduação, que devem passar das atuais 2.345 vagas anuais para 3.895 vagas” (p. 7). O aumento da oferta de vagas se daria por meio da criação de cursos de graduação nas cidades de Florianópolis, Bom Jesus, Picos e Parnaíba, bem como com a implantação de novos programas de pós-graduação *stricto sensu*. O conjunto da proposta foi expresso nos objetivos específicos que seguem

- 1 – Ampliar a oferta dos cursos de graduação, diurnos e noturnos, oportunizando a inclusão social ao formar profissionais bacharéis e professores;
- 2 – Diversificar a oferta do ensino de graduação com a implantação de novos cursos em áreas que apresentem grande demanda social;
- 3 – Institucionalizar as atividades de ensino, pesquisa e extensão nos campi do interior do estado, mais precisamente em Bom Jesus, Florianópolis, Picos e Parnaíba;
- 4 – Implantar o Centro de Convivência, com espaços para manifestações culturais, reuniões, encontros, assembleia, debates e prestação de serviços, a exemplo de correios, reprografia, livrarias e outros;
- 5 – Instalar laboratórios para atender aos novos cursos de graduação e ampliação dos existentes;
- 6 – Ampliar o quadro docente efetivo, com o acréscimo de 255 cargos aos 798 atualmente providos, com a finalidade de suprir a defasagem atual e preparar a instituição para atuar nos novos cursos;
- 7 – Implantar quatro novos programas de mestrado e quatro de doutorado institucionais, além de seis doutorados tipo DINTER e um mestrado tipo MINTER;
- 8 – Recuperar parcela significativa dos 6.978 alunos com matrícula institucional e sem matrícula curricular;
- 9 – Elevar a relação aluno/docente para 20/1 (UFPI, 2005, p. 7-8).

Podemos visualizar, no item 1, da proposta a ênfase na ampliação da “oferta de cursos de graduação, diurnos e noturnos”, visando a “inclusão social” e a formação de “bacharéis e professores”. No item 2 afirma-se a perspectiva de “diversificação na oferta do

---

<sup>24</sup> “...são oferecidos 32 Cursos de Graduação, com dez habilitações, totalizando 42 opções de acesso ao ensino de graduação UFPI” (Plano de Expansão da UFPI/2005). Tomamos por base 42 cursos de graduação, o que corresponde ao número apresentado na Sinopse do Censo da Educação Superior de 2005, conforme visto na Tabela 1).

ensino de graduação com a implantação de novos cursos em áreas de grande demanda social”. Coerente com o item anterior, a expansão está direcionada para os *campi* do interior do estado, mais precisamente em Bom Jesus, Floriano, Picos e Parnaíba, conforme explicitado no item 3. O “Centro de Convivência” previsto no item 4, embora a proposta não faça menção quanto ao local, a instalação do mesmo ocorreu em Teresina.

A “instalação de novos laboratórios” e a ampliação do “quadro docente efetivo”, itens 5 e 6 respectivamente, estão relacionados com o aumento da oferta de cursos de graduação no interior do Estado. Propõe ampliar os programas de mestrado e doutorado, institucionais e interinstitucionais (item 7). Nos últimos itens (8 e 9) a proposta assume o compromisso junto ao MEC de “reduzir o número de alunos com matrícula institucional e sem matrícula curricular” e “elevar a relação aluno/docente para 20/1”, respectivamente (p. 7-8).

De acordo com o Plano, a proposta busca “atender a demandas cada vez mais crescente nestas regiões no que se refere aos aspectos socioeconômicos, educacionais e culturais como elementos fundamentais para o desenvolvimento do estado do Piauí” (p. 8). Essa perspectiva está alinhada com a política para a educação superior e o modelo econômico inclusivo sugerido no primeiro governo Lula, conforme vimos no capítulo anterior. Coerente também com o Programa Expansão das Universidades Federais do Ministério da Educação, cuja ênfase é a interiorização, casada com o desenvolvimento econômico local, regional e nacional.

Vê-se também no Plano, que a política de expansão de vagas através de novos cursos de graduação está associada à política de inclusão e ascensão social. Isto também está coerente com as políticas governamentais, espelhadas nas orientações do Banco Mundial, conforme visto em capítulo anterior. Finalmente, afirma-se no plano que tais “ações estão delineadas no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2004-2008), o qual, além de estratégico, é, uma fermenta fundamental para os desafios da gestão e modernização do planejamento e da administração” (p. 6).

O Plano lista os cursos de graduação a serem criados e implantados no período de 2006-2010, excetuando Floriano. No total são 19 cursos previstos, sendo 5 em Bom Jesus - Engenharia Agrônômica, Engenharia Florestal, Licenciatura em Ciências Biológicas Medicina Veterinária e Zootecnia; 7 em Picos - Bacharelado em Administração (diurno e noturno), Bacharelado em Enfermagem e em Nutrição, Licenciatura Plena em Matemática e em História (ambos diurno e noturno), além de Licenciatura em Ciências Biológicas e Sistema de Informação. Em Parnaíba, a previsão era sete cursos: Bacharelado em Ciências

Biológicas; em Turismo; em Biomedicina e em Fisioterapia, além dos cursos de Engenharia de Pesca, Licenciatura em Matemática (diurno e noturno) e Psicologia.

O orçamento geral para implantação dos cursos de graduação foi estimado em R\$ 45.300,000,00, distribuídos entre a construção de blocos de salas de aula e laboratórios, aquisição de equipamentos e material permanente e investimentos diversos. O quadro de distribuição dos novos docentes estava assim configurado: Bom Jesus (60); Floriano (15); Picos (105) e Parnaíba (75). Já o quadro de pessoal técnico-administrativo apresentava a seguinte necessidade: Bom Jesus (15 de nível superior, 52 de nível médio e 30 de nível de apoio); Floriano - 1 de nível superior, 10 de nível médio e 4 de nível de apoio; Picos - 4 de nível superior, 42 de nível médio e 32 de nível de apoio e Parnaíba - 4 de nível superior, 31 de nível médio e 30 de nível de apoio.

Antes de entrar na análise dos resultados do Plano de Expansão da UFPI entre 2006 e 2008 a fim de verificar o cumprimento de seus objetivos e suas metas, especialmente de expansão e de interiorização, consideramos necessário esboçar, ainda que de forma breve, uma contextualização histórica dos campi da UFPI, especialmente, aqueles objetos do Plano: Bom Jesus; Picos e Parnaíba. Além de ampliar a história da UFPI vista antes e do próprio Estado, nos permite visualizar o contexto econômico, político e cultural local e sua articulação com a expansão/interiorização.

Foto 1 – *Campus* Ministro Reis Veloso – CMRV/UFPI - Parnaíba



Fonte: <https://cidadeverde.com/parnaiba/90861/criacao-da-universidade-do-delta-do-parnaiba-e-sancionada-pelo-presidente>. Campus Ministro Reis Veloso (foto:Chico Rasta). Consultado em 14/08/2019.

Campus Ministro Reis Veloso – CMRV, o mais antigo e mais estruturado, por isso mesmo o Plano fala em consolidação e não em criação. Esse Campus está sediado na cidade de Parnaíba, localizada na Planície Litorânea<sup>25</sup>, Macrorregião do Litoral<sup>26</sup> e congrega 11 municípios. A cidade de Parnaíba, antes da colonização, era ocupada por índios Tremembés, conhecidos como “peixes nacionais”, dada a qualidade de exímios nadadores. Dada a interiorização da economia da Província do Piauí, cuja base era a pecuária, o rio Parnaíba foi transformado no principal meio de transporte, o que levou à criação de um entreposto, denominado Porto Salgado ou Porto das Barcas. Fato que favoreceu o desenvolvimento de uma indústria charqueadora na região e a formação de um dos núcleos que deram origem a cidade, transformada em Vila de São João da Parnaíba, no ano de 1759.

Aos poucos, a Vila de São João da Parnaíba vai se desenvolvendo e ganhando projeção econômica, política e cultural até mesmo no cenário nacional. Por vezes as notícias chegavam antes na vila do que na capital, Oeiras, localizada no semiárido piauiense. Foi nesse contexto que Simplício Dias da Silva, rico e prestigiado fazendeiro, declarou a adesão da Vila à independência da colônia, em 1822, sendo a primeira Vila do Norte do Brasil a proclamar a independência, o que teria motivado Dom Pedro I a conceder-lhe o título de “A Metrópole das Províncias do Norte” e nomear Simplício Dias da Silva como primeiro Presidente da Província do Piauí.

Quando a notícia da independência da Vila chega à capital, o general Fidié, que já se encontrava em Oeiras, designado pela corte metropolitana para conter o movimento da independência, segue com sua tropa para a Vila da Parnaíba, porém ao chegar os revoltosos haviam se refugiado nas cidades vizinhas. Neste momento chega a notícia de que Oeiras acabara de aderir à independência. Fazendo o caminho de volta à capital, as tropas portuguesas tiveram que se enfrentar com um movimento popular na cidade de Campo Maior, eram trabalhadores e populares armados de foice, facão, pedras e paus, no que ficou conhecido como a Batalha do Jenipapo. Fidié vence a batalha, mas sua tropa bastante debilitada, busca refúgio na cidade de Caxias, Maranhão. Lá fora cercada e derrotada pelas tropas da independência. A batalha do Jenipapo deu origem ao Dia do Piauí, 19 de outubro.

---

<sup>25</sup> As macrorregiões abaixo, foram [...] subdivididas em 11 territórios de desenvolvimento e 28 aglomerados (AGs) [...]

<sup>26</sup> O Projeto Cenários Regionais consiste numa estratégia destinado ao desenvolvimento e planejamento dos municípios e comunidades em médio e longo prazo, distinguindo as características físicas e econômicas. Os eventos regionais do Estado foram divididos em 04 macrorregiões: Cerrado, Sertão, Meio-norte e Litoral (CRAVEIRO, S/D, consultado em 23/02/2018)

Em 1844, a Vila de São João da Parnaíba é elevada ao status de cidade, já conhecida no cenário econômico nacional e mundial. A Casa Inglesa em Parnaíba torna-se uma das principais referências comerciais na cidade. Essa casa se estabeleceu no Brasil em 1849, trazendo tratores, motores e *jeeps* ao país. Por meio de seu proprietário, James Clark, a cera de carnaúba foi lançada no mercado internacional. Naquela época, o terraço da casa inglesa era famoso pelas festas que concentravam a elite da cidade. Hoje a casa está tombada pelo patrimônio histórico, localizada nos arredores do Porto das Barcas, região central da cidade.

Parnaíba está localizada na bacia hidrográfica do Rio Parnaíba, dividida em vários braços, que formam o famoso Delta do Parnaíba, o único em mar aberto das Américas e o terceiro maior do mundo, só perdendo para o do Nilo no Egito e o do Mekong no sudeste asiático. Um desses braços é o rio Igarçu, onde se localiza o Porto das Barcas, antigo Porto Salgado. Hoje, Parnaíba é a segunda maior cidade do Piauí, com mais de 150 mil habitantes. O PIB *per capita* do município é de 11.983,14 e o salário médio mensal dos trabalhadores formais é de 1,8 salários mínimos, mas 45,1% da população tem renda mensal de até meio salário mínimo (IBGE, 2015).

A economia da cidade gira em torno da exportação de cera de carnaúba, óleo de babaçu, gordura de coco, folha de jaborandi, castanha de caju, algodão e couro, além de pequenas indústrias de produtos alimentícios e de perfumarias como: Vegeflora, Cooperativa Delta, Leite Longá, Cobrasil, Q-Odor reciclagem, Curtume Romão, Q-Odor e PVP S/A. Recentemente foi instalada uma zona de processamento de exportação (ZPE) na cidade e o agronegócio começa a se desenvolver a partir do perímetro irrigado tabuleiros litorâneos, com a produção de fruticultura. Desenvolve-se também a atividade do turismo atraindo visitantes do Brasil e do exterior, o que tem levado à instalação de hotéis, resorts e outros empreendimentos.

Este é o leito de nascimento do Campus de Parnaíba, cuja origem remonta à fundação da Faculdade de Administração de Empresas, em Parnaíba, e da própria UFPI, em 1971. A Faculdade de Administração, autorizada a funcionar pelos Pareceres números 57 e 900, datados de 07/02/1969 e 16/12/1970, respectivamente, ambos do Conselho Federal de Educação, constitui uma das instituições locais aglutinadas no processo de formação da Universidade Federal do Piauí. A incorporação dessa Faculdade à UFPI se deu em 01/03/1971 e dentre os desafios de então estava o crescimento da infraestrutura e do número de cursos superiores no município.

A construção da infraestrutura própria do Campus de Parnaíba teve início em 1971, porém somente começou a funcionar em 1975, com o Curso de Administração de Empresas.

A partir da conclusão das obras, em 1978, o Campus ganhou mais três cursos superiores, Ciências Econômica e Ciências Contábeis (1976) e Licenciatura Plena em Pedagogia-Magistério (1984).

Em 1992, o CMRV foi equiparado a Centro de Ensino (ou unidade acadêmica) na estrutura organizacional da UFPI e, em março de 1997, através do Ato da Reitoria nº 050/1997, foram criados os Departamentos de Ciências da Administração e Informática, de Ciências Sociais da Educação e do Desporto, de Ciências Contábeis e Jurídicas e Ciências Econômicas e Quantitativas. Ainda em 1997, o CMRV passou a ofertar cursos de Especialização nas áreas de Matemática, Metodologia do Ensino Superior, Administração de Pequenas e Médias Empresas e de Administração de Organizações Educacionais, entre outros.

De acordo com o site desta unidade de ensino, em 2001, a Diocese da cidade de Parnaíba tornou-se parceira da instituição e o Campus passou a ofertar o Curso de Graduação em Teologia<sup>27</sup>. O Campus chega a 2005 com matrícula nos cursos de Administração de Empresas, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Teologia e Licenciatura em Pedagogia, conforme Relatório de Gestão de 2005 (p. 20). Com o processo de consolidação deflagrado pelo Plano de Expansão, o CMRV chega a 2008 com 11 cursos: Administração; Ciências Contábeis, Ciências Econômicas e Pedagogia; anteriores à Expansão e Biomedicina; Ciências Biológicas; Engenharia de Pesca; Fisioterapia; Matemática; Psicologia e Turismo, criados com a Expansão 2006-2008 (SESU/MEC, 2008, P. 175).

Em 2013 a Presidente Dilma Roussef (PT) autoriza e dá início ao processo de criação da Universidade Federal do Delta do Parnaíba – UFDPAr. Em 2016, tendo em vista a mensagem Nº 222 enviada pelo Poder Executivo, o Congresso Nacional, por meio de Decreto, aprovou a criação da nova Universidade, sancionada em 2018, pelo Presidente Michel Temer (MDB) através da lei Nº 13.651. A Universidade Federal do Delta do Parnaíba foi criada a partir do desmembramento da Universidade Federal do Piauí – UFPI e o processo de transição até o momento presente permanece em andamento.

---

<sup>27</sup> Informações obtidas no <http://ufpi.br/o-campus?id=19576:historia-do-cmrv>, em 24/02/2018.

Foto 2 – *Campus* Senador Helvidio Nunes de Barros – CSHNB – UFPI – Picos

Fonte: [https://www.google.com.br/search?biw=731&bih=320&tbm=isch&sa=1&ei=y4aCXcesCJzW5OUPn7e6iAQ&q=imagens+do+Campus+da+UFPI+em+Bom+Jesus%2FPI&oq=imagens+do+Campus+da+UFPI+em+Bom+Jesus%2FPI&gs\\_l=img.3...261554.265795..268672...0.0..0.241.2360.0j12j2.....0....1..gws-wiz-img.Ozpf2q6zQZk&ved=0ahUKEwiHvqTqjtvkAhUcK7kGHZ-bDkEQ4dUDCAc&uact=5](https://www.google.com.br/search?biw=731&bih=320&tbm=isch&sa=1&ei=y4aCXcesCJzW5OUPn7e6iAQ&q=imagens+do+Campus+da+UFPI+em+Bom+Jesus%2FPI&oq=imagens+do+Campus+da+UFPI+em+Bom+Jesus%2FPI&gs_l=img.3...261554.265795..268672...0.0..0.241.2360.0j12j2.....0....1..gws-wiz-img.Ozpf2q6zQZk&ved=0ahUKEwiHvqTqjtvkAhUcK7kGHZ-bDkEQ4dUDCAc&uact=5). Consultado em 18/09/2019.

Campus Senador Helvidio Nunes de Barros – CSHNB, localizado no Território Vale do Rio Guaribas, na macrorregião do Semiárido. Esse território aglutina 65 municípios, e a cidade de Picos é considerada polo comercial para a região e para outros estados. A cidade é cortada pela BR 316 (Belém-Maceió), BR 407 (Juazeiro/BA – Piri-piri/PI), BR 230 (Transamazônica) e próxima da BR 020 (Brasília-Fortaleza). Está em primeiro lugar na produção de mel do país, segundo o IBGE. Sua origem está ligada à pecuária, assim como todas as principais cidades do Estado.

O censo do IBGE de 2017 contabiliza mais de 76 mil habitantes e um PIB *per capita* de R\$16.109,15 (2015). Apenas 20% da população é ocupada, com uma média salarial na formalidade de 1,6 salário mínimo. Cerca de 40% dos domicílios tem renda mensal de até meio salário mínimo. Além da produção de mel, a economia municipal está baseada no comércio e em serviços. Forte presença também na produção de caju e derivados, além da tradicional pecuária, agricultura familiar e criação de pequenos animais. No campo político, a história do município é atravessada pelo coronelismo e as oligarquias<sup>28</sup>.

---

<sup>28</sup> Informações extraídas nos sites (<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/picos>). Consultado em 26/02/2018 e ([https://pt.wikipedia.org/wiki/Picos#Economia\\_e\\_servi%C3%A7os](https://pt.wikipedia.org/wiki/Picos#Economia_e_servi%C3%A7os)). Consultado em 26/02/2018.

O Campus de Picos, assim conhecido, foi instalado em 1982, a partir de reivindicação da comunidade através de suas organizações locais. Os primeiros cursos foram na área de formação de professores (administração e supervisão escolar). Em 1987, o Conselho Universitário da UFPI encerrou as atividades do Campus, virando as costas para o sonho da comunidade. O Conselho Superior apresentou três motivos para tal atitude: falta de espaço físico adequado, baixa aprovação no vestibular e inexistência de documento legal.

A resposta da comunidade foi imediata, envolvendo a comunidade local e estadual, interna e externa, com a realização de passeatas, atos públicos, debates que seguem até 1989, ocasião em que a reitoria da UFPI nomeia uma comissão composta por professores, servidores e alunos, de Picos e Teresina, além de representação da Prefeitura e da Diocese da cidade com a finalidade de ouvir a comunidade sobre os cursos que deveriam ser implantados na cidade. Como resultado da consulta duas áreas foram definidas: Formação de Professores e Ciências Contábeis. Com isto, em 1991, é autorizada a reabertura do Campus da UFPI em Picos (História da Luta pela Campus de Picos – Chapa Mude, Mimeo, s/d).

O Campus de Picos selecionou alunos no ano de 2005 para os cursos de Licenciatura em Letras e Pedagogia (UFPI, 2005, p. 20), o que significa que esta unidade de ensino chegou àquele ano com apenas dois cursos em funcionamento. Com o processo de Expansão Universitária e a criação de sete novos cursos, a unidade passa de extensão universitária para Campus universitário e chega a 2008 com a oferta total de nove cursos: Licenciatura em Letras, Licenciatura em Pedagogia, anteriores à Expansão e Administração, Ciências Biológicas, Enfermagem, História, Letras, Matemática, Nutrição e Sistemas de Informação, criados com o Plano de Expansão 2006-2008 (SESU/MEC, 2008, p. 178).

Foto 3 – *Campus* Professora Cinobelina Elvas – CPCE – UFPI – Bom Jesus



Fonte: <https://www.google.com.br/search?biw=731&bih=320&tbm=isch&sa=1&ei=y4aCXcesCJzW5OUPn7e6iAQ&q=imagens+do+Campus+da+UFPI+em+Bom+Jesus%2FPI&oq=imagens+do+Campus+da+UFPI+em+Bo>

[m+Jesus%2FPI&gs\\_l=img.3...261554.265795..268672...0.0..0.241.2360.0j12j2.....0....1..gws-wiz-  
img.Ozpf2q6zQZk&ved=0ahUKEwiHvqTqjtvkAhUcK7kGHZ-bDkEQ4dUDCAc&uact=5](https://www.gutenberg.org/files/261554/261554-h/261554-h.htm). Consultado em 18/09/2019.

Campus Professora Cinobelina Elvas – CPCE, sediado na cidade de Bom Jesus, Território Chapada das Mangabeiras, macrorregião do Cerrado, aglutina 72 municípios. A cidade de Bom Jesus, cravada no Vale do Rio Gurgueia, região de muita água subterrânea e poços jorrantes, é referência em todo o Sudoeste do estado. Tem uma população de 23 mil habitantes, segundo o censo do IBGE de 2013. A economia combina agronegócio com agricultura de subsistência.

O percentual da população ocupada é de 18% em relação a população total e a média salarial na formalidade é de 2 salários mínimos (IBGE, 2015). Por outro lado, enquanto a renda *per capita* é de R\$ 26.497,12, quase metade da população (45%) do município recebem até meio salário mínimo (IBGE, 2010). A partir dos anos de 1990, a cidade passou a experimentar um enorme processo de expansão na produção de grãos e hoje é uma das principais referências do agronegócio no Estado. Lá se instalaram produtores de grãos, principalmente soja, do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Uruguai e Paraguai. Hoje, são aproximadamente 430 hectares cultivados com soja, arroz e algodão nos cerrados piauiense, principalmente Bom Jesus e Uruçuí, que formam com os demais municípios da região o que é apresentado no contexto atual como a “última fronteira agrícola” do país<sup>29</sup>.

A história do Campus de Bom Jesus começa com o Colégio Agrícola de Bom Jesus, fundado em 1982, para atender a comunidade carente da região com o curso técnico em Agropecuária, funcionando em um prédio cedido pela Diocese. Criado pela Resolução do CONSUN N° 02/1981, em 21 de março de 1982 teve início a primeira turma do Curso Técnico em Agropecuária, com a finalidade de formar técnicos agrícolas para atuarem como agentes propulsores do desenvolvimento sustentável da região.

Em 1986, foi construída a sua primeira sede, na Vila Stela, onde hoje são desenvolvidas atividades de campo (bovinocultura, apicultura, forragicultura e outras). Em uma outra área, adquirida em 1993, hoje funcionam as atividades de caprinocultura, suinocultura, avicultura e olericultura. História que segue com a expansão de 2006, por meio do PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional e do Plano de Expansão da UFPI, ambos proporcionando a ampliação da estrutura física e a oferta de novos cursos. O Campus de Bom Jesus foi criado com o Plano de Expansão Universitária, 2006-2008, com a

---

<sup>29</sup>Informações extraídas do site [https://pt.wikipedia.org/wiki/Bom\\_Jesus\\_\(Piau%C3%AD\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Bom_Jesus_(Piau%C3%AD)). Consultado em 26/02/2018.

implantação de cinco cursos de graduação: Agronomia; Ciências Biológicas; Engenharia Florestal; Medicina Veterinária e Zootecnia (SESU/MEC, 2008, p. 172).

### 4.3 Expansão-Interiorização da Universidade Federal do Piauí e sua Relação com o Desenvolvimento Regional

O propósito deste tópico é primeiramente verificar o alcance ou não dos objetivos e das metas pactuados entre a Universidade Federal do Piauí e o Ministério da Educação, no âmbito do Plano de Expansão da UFPI (2006-2008), bem como a relação dessa política com o desenvolvimento regional. Tomamos por referência, além do próprio Plano, o Censo da Educação Superior, 2006, 2007 e 2008, Relatórios de Gestão da UFPI no mesmo período e outros documentos institucionais relativos ao processo expansionista. A ênfase são as unidades da UFPI definidas no Plano de Expansão, isto é, o Campus Professora Cinobelina Elvas – CPCE, em Bom Jesus, o Campus Senador Helvidio Nunes de Barros – CSHNB, em Picos e o Campus Ministro Reis Veloso – CMRV, em Parnaíba.

A presente análise parte daquilo que o próprio Plano estabelece como a “meta macro”, segundo a qual se pode avaliar a dimensão da expansão, isto é, “aumentar a oferta de vagas nos cursos de graduação, que devem passar das atuais 2.345 vagas anuais para 3.895 [...]” (UFPI, 2005, p. 7). O alcance dessa meta se daria pela “institucionalização dos cursos a serem implantados até 2008 em Floriano, Bom Jesus, Picos e Parnaíba, centros de importância geoeconômica para o desenvolvimento do Estado” (Idem). Além disso, o Plano estabeleceu a meta de aumentar os cursos e as matrículas na pós-graduação *strictu sensu* e a redução do número de matrículas institucional sem matrícula curricular. Examinamos inicialmente os números de cursos e de matrículas em cursos de graduação presenciais constantes das tabelas 8 e 9 e, na sequência, os cursos e as matrículas na pós-graduação e a redução da diferença entre as matrículas institucional e as matrículas curriculares.

Tabela 7 – Cursos de Graduação Presenciais na UFPI – 2003 a 2008

ANO	CURSOS	CAPITAL	INTERIOR	PERCENTUAL*
2003	42	31	11	26,1%
2004	44	32	12	27,2%
2005	42	32	10	23,8%
2006	52	32	20	38,4%

2007	61	32	29	47,5%
2008	62	33	29	46,7%

Fonte: Sinopse do Censo da Educação Superior – MEC/INEP

Elaboração própria

\*Corresponde à proporção do interior calculada em base ao número total de cursos.

Constata-se nos três primeiros anos do período constante da tabela acima, 2003, 2004 e 2005, um quadro de estagnação no que se refere ao número de cursos de graduação, tanto em relação ao número total quanto em relação a oferta dos cursos entre capital e interior. Em 2005, dos 42 cursos de graduação presenciais ofertados pela UFPI, 32 (76,2%) estão na capital e 10 (23,8%) estão no interior. Esse quadro é alterado a partir de 2006, quando a UFPI passou a ofertar 52 cursos de graduação, sendo 32 (61,5%) na capital e 20 (38,4%) no interior. A partir deste ano, não apenas o número de cursos é alterado positivamente em 19,2%, mas também é reduzida a diferença entre capital (61,5%) e interior (38,4%) na oferta de cursos. Registra-se, portanto, um aumento de 100% na oferta de cursos no interior, demarcando o início da interiorização da educação superior na UFPI, conforme previsto no Plano de Expansão da UFPI/2005.

Em relação ao ano de 2007, os números são os seguintes: 61 cursos de graduação no total, 09 cursos a mais, o que corresponde a 14,75% de aumento no número de cursos de graduação, sendo 32 (52,4%) dos cursos na capital e 29 (47,5%) no interior. Em 2008, último ano do Plano de Expansão, a UFPI ofertou 62 cursos de graduação presenciais, sendo 33 (53,9%) na capital e 29 (46,0%) no interior. Em comparação com 2005, antes do Plano, observa-se um aumento de 47,6% no número total de cursos ofertados pela UFPI, entre 2006 e 2008. Já a relação entre capital e interior, a proporção ficou em 53,97% dos cursos na capital e 46,03% no interior. Houve, portanto, um incremento de 20 cursos entre 2006 e 2008, o que supera a previsão de 19 cursos do Plano de Expansão UFPI/2005: 05 cursos em Bom Jesus, 07 em Picos e 07 em Parnaíba.

Em termos gerais, constatamos certa identidade entre os cursos implantados nos *Campi* acima e o perfil socioeconômico de suas respectivas regiões, portanto, em consonância com a política nacional de desenvolvimento do governo federal, conforme visto em capítulo anterior. Cada Campus, não obstante as assimetrias, procurou ofertar cursos voltados para as áreas econômicas (produção e/ou serviços) locais e cursos de formação de professores (licenciaturas). O Campus Professora Cinobelina Elvas – CPCE, por exemplo, sediado em Bom Jesus, macrorregião do Cerrado, dos 05 cursos ofertados, três estão voltados para as áreas econômicas da região (Agronomia, Medicina Veterinária e Zootecnia), um para a

formação de professores (Ciências Biológicas) e um na área de preservação ambiental (Engenharia Florestal).

O Campus Senador Helvídio Nunes de Barros – CSHNB, com sede na cidade de Picos, está localizado no Território Vale do Rio Guaribas, na macrorregião do Semiárido. Os nove cursos ofertados estão voltados para o setor terciário, comércio/serviços (Administração, Enfermagem, Nutrição e Sistemas de Informação) e formação de professores (Ciências Biológicas, História, Letras, Matemática e Pedagogia). Apesar de Picos ter sua origem ligada à pecuária e ser atualmente o município maior produtor de mel do país, segundo o IBGE<sup>30</sup>, além de grande produção de caju e derivados, estranhamente o *Campus* não oferta nenhum curso diretamente vinculado a esses setores. Desconhecemos as razões dessa decisão, sabemos, no entanto, que a cidade de Picos se destaca no cenário estadual como polo comercial para a região de 65 municípios e entreposto comercial entre Piauí, Ceará, Pernambuco, Bahia, Maranhão e Tocantins.

O Campus Ministro Reis Veloso – CRMV, localizado na segunda maior cidade do Estado, Parnaíba, situada no litoral piauiense, tem sua economia baseada no comércio de mercadorias, varejo e atacado. Tem forte presença também no setor de serviços, públicos e privados, principalmente nas áreas da educação, saúde e turismo. Além destas, envolve pequenas atividades industriais em torno da cera de carnaúba, óleo de babaçu, gordura de coco, alimentos e perfumarias, entre outras. Dos onze cursos ofertados, apenas um está diretamente associado ao setor produtivo, a pesca. Quatro vinculados ao comércio (Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas e Turismo), três cursos voltados para a área da saúde (Biomedicina, Fisioterapia e Psicologia) e os demais estão voltados para a formação de professores (Ciências Biológicas, Matemática e Pedagogia).

Reconhecer certa identidade do perfil dos cursos implantados com a expansão e o potencial econômico das regiões não significa dizer que a escolha dos cursos tenha sido a mais correta. A questão posta envolve certo grau de complexidade e uma multiplicidade de fatores, que começa, certamente, com a definição do município para sediar o novo *Campus*. A escolha do município, por sua vez, envolve interesses políticos, econômicos e culturais, local e regional.

Certamente a existência de unidades acadêmicas da UFPI historicamente em funcionamento nesses municípios é um critério bastante plausível, mas seria esse o determinante? Entre um município nessa situação, mas que já conta com outras instituições

---

<sup>30</sup> Informações extraídas nos sites (<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/picos>). Consultado em 26/02/2018 e (<https://pt.wikipedia.org/wiki/Picos#Economia> e [servi%C3%A7os](https://pt.wikipedia.org/wiki/Picos#Economia)). Consultado em 26/02/2018.

públicas de educação superior e um segundo município completamente desprovido da oferta desse nível educacional, mas com potencial econômico e demanda regional suficientes para sediar um novo *Campus*, o que seria determinante na opção a ser feita? Lançar luz em questões como esta exige níveis de aprofundamento na pesquisa, o que está além de nossas condições objetivas no âmbito deste trabalho.

Vejamos a seguir a movimentação das matrículas no período da expansão-interiorização, 2006-2008.

Tabela 8 – Matrículas em Cursos de Graduação Presencial UFPI, considerando Ano, Localização, Sexo e Turno – 2003 a 2008

Ano	Cap	Int	Mas	Fem	Diu	Not	Total
2003	11.421	2.138	6.705	6.854	12.813	746	13.559
2004	11.396	2.010	6.624	6.782	12.458	948	13.406
2005	11.527	1.755	6.732	6.550	12.237	1.045	13.282
2006	11.131	1.789	6.635	6.285	11.723	1.197	12.920
2007	11.584	3.111	7.491	7.204	12.789	1.906	14.695
2008	11.611	4.406	7.970	8.047	13.399	2.618	16.017

Fonte: Sinopse Censo Educação Superior – INEP/MEC  
Elaboração própria

Na tabela 8, relativa às matrículas nos cursos de graduação presenciais, abordamos não apenas a variação no número total de matrículas e a distribuição destas entre a capital e o interior, mas também a relação de gênero, masculino e feminino, e os turnos, diurno e noturno. Observa-se uma pequena redução no número total de matrículas entre 2005 (13.282) e 2006 (12.920), sendo que, das matrículas de 2006, 11.131 foram registradas na capital e 1.789 no interior. As alterações nas matrículas, decorrentes da implantação dos novos cursos, serão notadas a partir de 2007, ano em que o número total de matrículas chega a 14.695, sendo 11.584 na capital e 3.111 no interior. Nota-se um incremento de 1.775 (12.0%) no número total de matrículas. Entre a capital e o interior a variação entre 2006 e 2007 foi de 73,8% ou 1.322 matrículas, confirmando o crescimento da interiorização já identificada em relação a oferta de cursos.

O número total de matrículas em 2008 chega a 16.017, com acréscimo de 1.322 (8,9%) matrículas, mesmo número encontrado na variação entre capital e interior de 2006 para 2007. Do total de matrículas de 2008, 11.611 foram registradas na capital e 4.406 no

interior, mantendo-se estável o número de matrículas na capital e a tendência de crescimento no interior, com 1.295 (41,6%) matrículas novas.

Seguindo essa trajetória, de 13.282 matrículas em 2005 passa-se para 16.017 em 2008, um incremento de 2.735 matrículas no período de 2006 a 2008, bem distante da meta de 3.895 matrículas. As matrículas na capital se mantiveram estáveis, passando de 11.527 em 2005 para 11.611 em 2008, incremento de 84 matrículas. Enquanto no interior as matrículas passaram de 1.775 para 4.406 no mesmo período, crescimento de 148,2%, isto é, 2.631 matrículas curriculares implantadas no período da expansão. Concluindo, a trajetória das matrículas no período de 2006 a 2008 confirma o alcance da meta do Plano de Expansão no que diz respeito a institucionalização das atividades de ensino, pesquisa e extensão nos campi do interior do estado (interiorização), mediante a consolidação do *Campus* de Parnaíba e a criação dos *Campi* de Picos e Bom Jesus, objetivo número 3 do Plano (UFPI, 2005, p. 7).

A proporção entre os sexos masculino e feminino se manteve equilibrada, com leve maioria do sexo feminino nos anos de 2003, 2004 e 2008 e leve maioria do sexo masculino nos anos de 2005, 2006 e 2007. Por outro lado, os números de matrículas no turno noturno se mantêm continuamente crescente de 2003 até 2008, com maior diferença entre 2006 (1.197), 2007 (1.906) e 2008 (2.618). Enquanto as matrículas no turno diurno passaram de 12.237 em 2005 para 13.399 em 2008, com crescimento de 9,4%, as matrículas no turno noturno passaram de 1.045 em 2005 para 2.618 em 2008, registrando crescimento de 152,5%. Os números indicam tendência lenta, mas crescente, do ensino noturno na UFPI, coerente com as orientações do Plano de Expansão das Universidades Federais.

Dessa forma, considerando os números de cursos e de matrículas na UFPI, nos anos de 2006 a 2008, embora as matrículas tenham ficado abaixo da meta indicada, podemos concluir pelo cumprimento dos três primeiros objetivos específicos do Plano de Expansão UFPI/2005: ampliação da oferta dos cursos de graduação, diurnos e noturnos, diversificação da oferta do ensino de graduação com a implantação de novos cursos e a institucionalização das atividades de ensino, pesquisa e extensão nos *Campi* do interior, exceto Floriano.

Destaque-se que Floriano, embora mencionado no Plano de Expansão, não aparece nas estatísticas dos cursos, das matrículas e do quadro docente como beneficiário dessa política expansionista no período citado. Apesar da contratação de três docentes em 2008, os impactos dessa política em Floriano acontecem somente a partir da implantação dos cursos de graduação, em 2009, por força do REUNI, com a criação do *Campus* Amílcar Ferreira Sobral – CAFS.

Destaque-se, finalmente, que a expansão de vagas pela implantação de novos cursos no interior, especialmente no turno noturno “caracteriza-se como uma ação de inclusão social da parcela da população que tem no ensino público, a única oportunidade de realizarem seus estudos e de ascensão social” (UFPI, 2008, p. 16). Conforme cita o Relatório Final Avaliação Institucional (2006-2008), “Assim, expandiu-se a oferta do ensino noturno especialmente os cursos de licenciaturas” (UFPI, 2008, p. 16). Qual é a “parcela da população que tem no ensino público, a única oportunidade de realizarem seus estudos e de ascensão social”? Os filhos das classes trabalhadoras mais pobres, obviamente. Portanto, a essa parcela da população se destina o ensino noturno, mas que ensino noturno? “[...] especialmente os cursos de licenciaturas”, responde a instituição em seu relatório.

Cristiane Hoffmann Moreira (2016) discute as “recomendações” do Banco Mundial e da Unesco para a educação superior nos países dependentes em articulação com as políticas econômicas orientadas pelo Fundo Monetário Internacional para esse mesmo grupo de países. Não vamos aqui discutir os principais aspectos apontados nos sucessivos documentos desses organismos, de 1990 a 2008, até porque consideramos suficiente a discussão realizada em capítulo anterior a este respeito. Queremos apenas ressaltar que essa política de inclusão social da parcela mais pobre da população na UFPI faz parte das orientações desses organismos, conforme demonstrado pela autora nos seguintes termos:

Esses organismos internacionais indicam uma educação voltada para o setor produtivo e objetivam a ampliação do seu acesso à população mais pobre, por meio da diversificação das IES e dos cursos de graduação. Isso ocorre no Brasil, por meio da ampliação da rede privada, através de vagas com subsídios governamentais como o PROUNI e o FIES. Já na rede pública, por meio de programas como o REUNI e a UAB (MOREIRA, 2016, p. 140).

Fica patenteado na passagem acima que tanto “a educação voltada para o setor produtivo” quanto a “ampliação do seu acesso à população mais pobre”, eixos da expansão da educação superior brasileira, fazem parte das orientações dos organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial e a Unesco e foram incorporadas pelos sistemas educacionais brasileiros desde o governo de Fernando Henrique Cardoso, especialmente a partir da LDB N° 9394/96. Ao adotar a LDB de 1996 e o PNE 2001-2010 como parte da base legal para a expansão e reestruturação da educação superior, o governo federal assume a concepção e a continuidade desses eixos políticos, evidenciado não apenas em seus Planos de Expansão e Reestruturação, 2005-2009 e 2008-2012, mas em todas as políticas adotadas pelo Ministério da Educação desde 2003.

Quadro 14 – Número de Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, considerando o ano, a unidade acadêmica, o curso e sua modalidade - UFPI

ANO	Unidade Acadêmica	Curso	Mestrado Acadêmico	Doutorado	Mestrado Profissional
2003	CCA	Agronomia	1		
	CCHL	Letras	1		
2004	CCS	Ciências e Saúde	1		
	CCHL	História	1		
2005	-	-	-	-	-
2006	R. RENOR	Biotecnologia	-	1	
	CCA	C. Animal		1	
2007	CCHL	Enfermagem	1		
	CCS	Farmacologia	1		
2008	CCHL	Filosofia	1		
	CCN	Física	1		

Fonte: Coordenadoria de Programas *Stricto Sensu*  
Elaboração própria

Registramos no quadro acima os cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UFPI, por ano de início, sem mencionar os cursos e programas até o ano de 2002. De acordo com os dados fornecidos pela Coordenadoria de Programas *Stricto Sensu* (2019), em 2003 foram iniciados dois cursos e mais dois em 2004. Todos os cursos desse período são na modalidade mestrado acadêmico. Em 2005 não teve nenhum curso novo de pós-graduação.

Entre 2006 e 2008, foram iniciados seis cursos de Pós-Graduação, sendo quatro na modalidade mestrado acadêmico (dois em 2007 e dois em 2008) e dois doutorados (em 2008). Sem nenhum registro de cursos na modalidade mestrado profissional. O Plano de Expansão previa a criação de quatro novos programas de mestrado e quatro de doutorado institucionais. Com isso, a UFPI atinge a meta de quatro programas de mestrado institucionais, mas não chega aos quatro doutorados institucionais, apenas dois.

A Coordenadoria de Programas não apresenta registro de implantação dos seis doutorados tipo DINTER e do mestrado tipo MINTER previstos no Plano, o que significa que essa meta não foi alcançada. Dessa forma, do total de 15 cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* previstos, entre institucionais e interinstitucionais, apenas seis foram implantados no período estabelecido, o que significa que o objetivo N° 7 do Plano foi cumprido apenas

parcialmente. Vejamos a seguir o desenvolvimento dos números relativos às matrículas e conclusões na pós-graduação.

Tabela 9 – Discentes Matriculados e Concluídos nos Programas *Stricto Sensu* 2004 a 2008 - UFPI

ANO	MATRICULADOS*	CONCLUÍDOS*
2004	237	51
2005	491	80
2006	392	105
2007	374	116
2008	602	96

Fonte: Coordenadoria de Programas *Stricto Sensu*

Elaboração própria

\* Dados informados à Coordenadoria através de Relatórios dos Programas

Os números de matriculados e concluintes constantes da tabela 9 refletem o cumprimento parcial da meta de implantação de quinze programas de Pós-Graduação previstos pelo Plano de Expansão. Note-se que a repercussão na série histórica das matrículas do período acontece em 2008, quando chega a um total de 602 alunos matriculados, contra 374 do ano anterior. Já o número de concluintes neste mesmo ano chega a 96, contra 116 do ano anterior, uma leve queda em relação ao ano anterior.

Tabela 10 - Docentes Efetivos, considerando a Unidade Administrativa e Ano de Ingresso na UFPI – MS

UA	2003	2004	2005	2006	2007	2008
CAFS	-	-	-	-	-	3
CCA	-	1	1	6	-	5
CCE	-	6	4	5	2	4
CCHL	1	5	4	16 <sup>31</sup>	6	16
CCN	1	4	5	8	-	12
CCS	1	6	4	6	4	15
CMRV	-	3	-	16	3	26
CPCE	-	-	-	8	1	5

<sup>31</sup> Essas 16 contratações docentes no CCHL estão relacionadas com a criação do Curso de Arqueologia, que passou a funcionar a partir de 2007, autorizado pela Portaria N° 14, de 25/01/2007.

CSHNB	-	1	-	3	1	8
CT	2	-	1	2	-	2

Fonte: UFPI/SRH  
Elaboração própria

Na tabela 11, apresentamos o quadro de contratações docentes na UFPI no período de 2003 a 2008, considerando o ano de ingresso e a unidade administrativa. Constata-se uma concentração das contratações em Teresina nos anos de 2003, com 5 contratações, todas em Teresina, 2004, com 22 contratações em Teresina, 3 em Parnaíba e 1 em Picos, e 2005, com 19 contratações, todas em Teresina.

O impacto do Plano de Expansão da UFPI na política de recursos humanos repercute nas contratações docentes do ano de 2006, mas ainda com maior peso na capital, com 43 docentes efetivados. No interior, foram contratados 27 docentes, sendo 16 no *Campus* de Parnaíba – CMRV, 08 em Bom Jesus – CPCE e 03 em Picos – CSHNB, refletindo a política deliberada de consolidação do *Campus* de Parnaíba e implantação dos outros dois campi. Em 2007 houve uma contenção na política de contratação docente, tanto na capital, que contou com apenas 12 contratações quanto no interior, que teve apenas 05 novas contratações, sendo 03 em Parnaíba, 01 em Picos e 01 em Bom Jesus. Em 2008 foram contratados 96 docentes na UFPI, sendo 54 em Teresina e 42 no interior: Parnaíba (26), Picos (8), Bom Jesus (5) e Floriano (3).

Conforme visto antes, considerando os números de matrículas em 2005 (13.282) e 2008 (16.017), temos um acréscimo de 2.735 matrículas entre 2006-2008. Por outro lado, o número de contratações docentes no mesmo período chegou a 183 docentes efetivos. Ao dividirmos as novas matrículas pelos docentes contratados chegamos a uma relação de 14.9 aluno por professor, indicando tendência crescente em direção à meta de 20/1 estabelecida no objetivo específico nº 9 do Plano de Expansão UFPI/2005, embora ainda distante.

Destaque-se, finalmente, considerando a meta estabelecida no objetivo específico nº 6 do Plano de “Ampliar o quadro docente efetivo, com o acréscimo de 255 cargos aos 798 atualmente providos [...]”, com a contratação de 183 docentes, das quais 109 na capital e 74 no interior, o resultado fica distante da meta estabelecida, mesmo considerando a expansão na UFPI como um todo e não apenas os três *Campi* do interior. Caso consideremos, o período de quatro anos, 2006-2009, baseado na Pactuação do Programa de Expansão Etapa I entre a

UFPI e o MEC<sup>32</sup>, realizada em outubro de 2007, teremos o seguinte resultado: 2006 (70 contratações); 2007 (17 contratações) ; 2008 (96 contratações) e 2009 (124 contratações). Neste caso, a UFPI teria cumprido o objetivo de 255 contratações com um excedente de 52 docentes, mas já sob o impacto da política REUNI, no ano 2009, quando efetivamente tem início na UFPI.

Tabela 11 – Docentes Substitutos, considerando Unidade Administrativa e Ano de Ingresso na UFPI

U. Acadêmica	2003	2004	2005	2006	2007	2008
CAFS	-	-	-	-	-	-
CCA	-	-	-	1	5	-
CCE	-	-	-	35	29	23
CCHL	-	-	-	28	40	22
CCN	-	-	-	30	22	27
CCS	-	-	1	26	34	38
CMRV	-	-	-	10	32	30
CPCE	-	-	-	-	9	13
CSHNB	-	-	-	5	15	31
CT	-	-	-	3	4	4
Colégio Téc. The				3	6	8
Colégio Téc. Flo			1	11	11	13
Colégio Téc. BJ				4	4	6

Fonte: Superintendência de Recursos Humanos – UFPI  
Elaboração própria

Na tabela 11, apresentamos os dados dos professores substitutos, por unidade administrativa e ano de ingresso na UFPI. Os dados foram fornecidos pela Superintendência de Recursos Humanos, atendendo nossa solicitação, via e-mail. O órgão informou não dispor de dados relativos aos anos de 2003 e 2004, razão pela qual não vamos poder comparar os dados de 2006-2008, período da expansão, com os dados dos anos anteriores.

<sup>32</sup> A pactuação diz respeito a contratação de Docentes e Técnico-Administrativos nos Campi de Bom Jesus – CPCE, de Parnaíba – CMRV e de Picos – CSHNB e estabeleceu o seguinte calendário:  
Bom Jesus – 100 Docentes: 2006 (40), 2007 (27) 2008 (20) e 2009 (13) e 30 TA: 2006 (19) e 2007 (11).  
Parnaíba – 120 Docentes: 2006 (30), 2007 (30), 2008 (30) e 2009 (30) e 36 TA: 2006 (15) e 2007 (21).  
Picos – 120 Docentes: 2006 (30), 2007 (30), 2008 (30) e 2009 (30) e 36 TA: 2006 (15) e 2007 (21).

Nas unidades de ensino do *Campus* Ministro Petrônio Portela, em Teresina, não contemplado no Plano de Expansão, chama atenção o Centro de Ciências Agrárias contar com o menor número de professores substitutos no período, num total de 6: 2006 (1) e 2007 (5). Em segundo lugar, o Centro Tecnológico, com 11: 2006 (3), 2007 (4) e 2008 (4). As demais unidades, Centro de Ciências da Educação, Centro de Ciências da Saúde, Centro de Ciências Humanas e Letras e o Centro de Ciências da Natureza, apresentaram no conjunto uma média próxima de 30 professores anuais por unidade administrativa.

Entre as unidades situadas no interior, chama atenção o Colégio Técnico de Floriano, com o maior número de professores substitutos, num total de 35: 2006 (11), 2007 (11) e 2008 (13). Lembrando que o CAFS só entrou em funcionamento em 2009, a partir do REUNI, por isso não se registra nenhum professor substituto nessa unidade. O impacto da expansão aparece nos *Campi* de Parnaíba, Bom Jesus e Picos a partir de 2006, mas principalmente de 2007 em diante. Vemos em Parnaíba, nos anos de 2007 e 2008, que o número de professores substitutos é semelhante aos números registrados nas unidades do Campus Petrônio Portela, em Teresina.

Em termos gerais, tanto as unidades de Teresina quanto as do interior admitiram mais professores substitutos do que professores efetivos no período de 2006 a 2008. Em Teresina, foram admitidos 105 professores efetivos e 354 substitutos e no interior foram admitidos 78 professores efetivos contra 161 professores substitutos. Em ambos os casos não fazem parte desses números os Colégios Técnicos.

Tabela 12 – Servidores Técnicos e Administrativos, considerando a Unidade Administrativa e o Ano de Ingresso na UFPI

UA	2003	2004	2005	2006	2007	2008	TOTAIS
CAFS	-	-	-	1	-	1	2
CCA	-	-	-	1	-	-	1
CCE	-	1	-	-	-	2	3
CCHL	-	1	1	1	-	-	3
CCN	-	2	1	1	-	2	6
CCS	-	3	1	1	-	7	12
CMRV	1	1	2	8	6	18	36
CPCE	-	-	-	3	9	10	22
CSHNB	-	-	-	6	6	20	32
CT	-	-	-	-	1	1	2

OUTRAS	3	67	11	18	9	32	140
T. GERAL	4	75	16	40	31	93	259

Fonte: UFPI – Superintendência de Recursos Humanos  
Elaboração própria

De acordo com a tabela 12, em 2003 foram admitidos em toda a UFPI apenas 04 servidores técnico-administrativos. Em 2004, foram 75 admissões e em 2005, somente 16. Nesses três anos que antecedem o Plano de Expansão, as admissões não ocorreram nos três *Campi* contemplados pelo Plano de Expansão, com exceção do Campus Ministro Reis Veloso, em Parnaíba, que acumulou 04 admissões no período. As demais se realizaram em outras unidades acadêmicas e administrativas da UFPI, em Teresina, com destaque para o Hospital Universitário - HU, com 47 admissões somente em 2004, ano de sua inauguração.

A repercussão do Plano de Expansão ocorre a partir de 2006 (17 admissões), 2007 (21 admissões) e 2008 (48 admissões), considerando apenas os três *Campi*, Parnaíba, Bom Jesus e Picos. O total de servidores técnico-administrativos admitidos nesse período chegou a 86, pouco mais de um terço do número previsto no Plano de Expansão, 240 servidores de nível superior, médio e apoio.

Tabela 13 – Números de Concluintes nos Cursos de Graduação Presencial da UFPI, 2003 a 2008

Ano	Concluinte	Capital	Interior	Diurno	Noturno
2003	1.648	1.275	373	1.648	-
2004	1.924	1.379	545	1.836	88
2005	1.680	1.337	343	1.619	61
2006	1.623	1.414	209	1.516	107
2007	1.523	1.261	262	1.378	145
2008	1.618	1.258	360	1.458	160

Fonte: Sinopse Censo Educação Superior – MEC/INEP  
Elaboração própria

\*O censo da educação superior deste ano não apresentou os dados relativos aos turnos

Percebemos na tabela 13 uma pequena redução no número de concluintes dos cursos de graduação presencial na UFPI entre 2005 (1.680) e 2008 (1.618). Repare que o maior número de concluintes nesse período ocorreu no ano de 2004 (1.924). A relação entre capital e interior se manteve estável, sendo 1.337 (capital) e 343 (interior) no ano de 2005 e 1.258 (capital) e 360 (interior) em 2008. A maior variação ocorreu no turno noturno, com registro de 61 concluintes em 2005 e 160 em 2008, crescimento de 162,2%. Considerando que os

concluintes de 2008 ingressaram na UFPI, no mínimo em 2005, tem-se a evidência de que a ampliação do ensino noturno teria iniciada antes dessa política de expansão.

Tabela 14 – Graduação a Distância, segundo os Cursos, as Matrículas e os Concluintes – UFPI, 2003 a 2016

ANO	CURSOS	MATRÍCULAS	CONCLUINTES
2003	-	-	-
2004	-	-	-
2005	-	-	-
2006	-	-	-
2007	09	476	-
2008	09	2.845	-

Fonte: Sinopse Censo Educação Superior – MEC/INEP

Elaboração própria

A política de Educação a Distância na UFPI só aparece no censo da educação superior brasileira a partir de 2007, com o registro de 09 cursos e 476 matrículas. Mantém a mesma quantidade de cursos em 2008, mas as matrículas passam para 2.845, um crescimento de 497,6%. Obviamente não temos registro de concluintes neste período, já que os primeiros cursos são de 2007.

Fazendo um paralelo da educação a distância com a educação presencial, considerando os cursos e as matrículas no primeiro ano da educação a distância na UFPI e o último ano do período em análise temos que, em 2007 a educação presencial registrou 61 cursos e a educação a distância 09, isto é, os cursos de educação a distância representavam 14,75% dos cursos da educação presencial, números que se mantêm em 2008. Em relação às matrículas, em 2007, são 14.695 nos cursos de educação presenciais e 476 nos cursos de EAD, isto é, as matrículas dos cursos a distância representam 3,23% das matrículas nos cursos presenciais. Em 2008, são 16.017 matrículas presenciais e 2.845 a distância, a representação das matrículas em EAD em relação ao universo das matrículas presenciais é de 17,76%, revelando tendência de crescimento próspero e rápido.

Do ponto de vista da estrutura física da universidade, o Plano de Expansão apresentava o compromisso com a implantação de um “Centro de Convivência, com espaços para manifestações culturais, reuniões, encontros, assembleia, debates e prestação de serviços, a exemplo de correios, reprografia, livrarias e outros” (UFPI, 2005, p. 8). O Centro de Convivência mencionado no item 6 do Plano foi construído em Teresina, com a denominação

de “Espaço Universitário”, no Campus Universitário Ministro Petrônio Portela, uma área com espaços para realização de eventos abertos (*hall*) e fechados (auditório). O espaço abriga ainda diversos operadores de serviços, como a Sede da Fundação Cultural e de Fomento à Pesquisa, Ensino, Extensão e Inovação - FADEX, livrarias, agências bancárias, entre outros.

Por fim, a ampliação das matrículas (mesmo parcialmente) nos cursos de graduação presenciais nos *Campi* fora de sede (interiorização) e nos cursos do turno noturno revelam tendência de crescimento em ambos os casos. A ampliação do quadro docente em patamar abaixo da meta estabelecida concorre para o alcance da meta de elevação da relação aluno/professor. A meta de novos programas de pós-graduação foi parcialmente alcançada. Não encontramos dados relativos à meta de recuperação de parte dos alunos com matrícula institucional e sem matrícula curricular. No capítulo seguinte apresentamos a análise relativa à política de reestruturação-expansão por meio do Plano REUNI-UFPI.

## **CAPÍTULO V - REUNI-UFPI – ASPECTOS QUANTITATIVOS, QUALITATIVOS E ESTRUTURAIS DA REESTRUTURAÇÃO-EXPANSÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI (2009-2016)**

Este capítulo tem como objetivo discutir a implementação do Plano de Reestruturação e Expansão da Universidade Federal do Piauí – REUNI-UFPI (2009-2016), elaborado pela administração superior da instituição, aprovado por seu Conselho Universitário (CONSUN), em 18 de outubro de 2007 e encaminhado ao MEC no mesmo ano. Em se tratando de pesquisa documental e considerando a exposição em texto anterior acerca do REUNI, adotamos como ponto de partida o Plano REUNI-UFPI, compromisso assumido pela Universidade junto ao Ministério da Educação em consonância com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (Decreto Nº 6.096, de 24 de abril de 2007).

Com o objetivo de expor as transformações na UFPI, considerando aspectos quantitativos, qualitativos e estruturais, decorrentes do Programa REUNI, procedemos a análise mediante exame das metas estabelecidas em comparação com os resultados obtidos e publicados em documentos oficiais, tais como Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI-UFPI), Planos de Gestão da UFPI, Projeto Pedagógico Institucional (PPI-UFPI), Relatórios de Auto Avaliação Institucional, Resoluções, Atos, Projetos Pedagógicos de Cursos, entre outros documentos internos. Contamos ainda com o suporte de documentos nacionais como, Censo da Educação Superior, Resoluções e Portarias do Ministério da Educação, Leis, Decretos, Teses, Dissertações, Artigos, bem como estudos bibliográficos sobre o tema.

Vimos, em texto anterior, que o Plano de Expansão da Universidade Federal do Piauí (2006-2008), considerado Expansão-Interiorização ou fase I da expansão, objetivou o aumento de vagas de ingresso mediante a consolidação do *Campus* Ministro Reis Veloso - CMRV, em Parnaíba, litoral do Estado e a implantação de dois *Campi* no interior, *Campus* Professora Cinobelina Elvas - CPCE, em Bom Jesus, região do cerrado, e *Campus* Senador Helvidio Nunes de Barros - CSHNB, em Picos, região do semiárido, visando a institucionalização das atividades de ensino, pesquisa e extensão no interior piauiense em sintonia com o setor produtivo e o mercado.

O Plano REUNI-UFPI, além de dá sequência ao processo de ampliação das vagas de ingresso, exige em contrapartida, a reestruturação da universidade nos aspectos acima mencionados. Neste Plano, a expansão é condicionada pela reestruturação, essência do Programa REUNI, por isso denominamos de Reestruturação-Expansão ou fase II. Em base a

essa exigência contratual, o Plano REUNI-UFPI impulsionou a ampliação de vagas de ingresso, mediante a implantação de novos cursos, inclusive com a criação de um novo *Campus* no interior, Floriano.

A estrutura de funcionamento atualizada da UFPI, de acordo com o PDI 2015-2019, é constituída dos seguintes órgãos centrais: Reitoria; Vice-Reitoria; Pró-Reitoria de Administração (PRAD); Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PREG); Pró-Reitoria de Extensão (PREX); Pró-Reitoria de Ensino de Pós-Graduação (PRPG); Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento (PROPLAN); Pró-Reitoria de Pesquisa (PROPESQ); Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários (PRAEC). Integram também essa estrutura, os órgãos suplementares que compõem o Sistema de Bibliotecas: Biblioteca Comunitária Carlos Castello Branco; Hospital Universitário (HU); Hospital Veterinário Universitário (HVU); Editora Universitária (EDUFPI); Gráfica Universitária da UFPI (GRAFUFPI); Rádio FM Universitária.

Ainda fazem parte da estrutura de funcionamento da UFPI as seguintes unidades acadêmicas: Centro de Ciências da Saúde (CCS); Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL); Centro de Ciências da Natureza (CCN); Centro de Ciências da Educação Prof. Mariano da Silva Neto (CCE); Centro de Tecnologia (CT); Centro de Ciências Agrárias (CCA); Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD); Colégio Agrícola de Teresina, todas localizadas em Teresina, capital do Estado. As demais unidades estão localizadas em regiões polos do Estado, conforme segue: *Campus* Ministro Reis Velloso (CMRV), em Parnaíba; *Campus* Professora Cinobelina Elvas (CPCE); em Bom Jesus; *Campus* Senador Helvídio Nunes de Barros (CSHNB), em Picos; Colégio Agrícola de Bom Jesus (CABJ), em Bom Jesus e Colégio Agrícola de Floriano (CAF), em Floriano.

A organização e estrutura do texto segue esta ordem: 1) introdução, 2) apresentação e contextualização dos *campi* atendidos pelo REUNI, 3) ampliação da oferta de educação superior pública e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno (aspectos quantitativos), 4) reestruturação acadêmico-curricular (aspectos qualitativos, 5) reestruturação e expansão das instalações (aspectos estruturais).

A exposição e análise seguem o itinerário e disposição da estrutura acima delineada, entretanto, antes de analisar o plano e seus resultados, veremos as principais características econômicas, políticas e culturais desses dois municípios, no sentido de complementar a contextualização da Universidade Federal do Piauí e a multicampia.

## 5.1 Contextualização dos *Campi* Expandidos pela Política REUNI-UFPI

Foto 4 – Pórtico do *Campus* Ministro Petrônio Portela – CMPP/UFPI/ Teresina



Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=a+expans%C3%A3o+do+campus+da+UFPI+em+Bom+Jesus/PI&tbn=isch&source=hp&sa=X&ved=2ahUKEwjU4bHNitvkAhVNHLkGHdbfA0IQ7A16BAgGECQ&biw=731&bih=348#imgsrc=CGcA83S-eIoFoM>. Consultado em 18/09/2019.

O *Campus* Ministro Petrônio Portela – CMPP, sediado em Teresina, bairro Ininga, está localizado no Território Entre Rios, na macrorregião Meio Norte e congrega 24 municípios. A história do *Campus* de Teresina, sede da UFPI, é a história do surgimento da própria universidade. Uma breve contextualização histórica da cidade de Teresina nos ajuda a compreender a origem da Universidade e do *Campus*.

A transferência da sede da administração da Província do Piauí de Oeiras para Teresina aconteceu no século XIX. Diz-se que a razão da transferência está relacionada com o fato de que a antiga sede, Vila da Mocha (hoje Oeiras), localizava-se na região do semiárido, próximo à cidade de Picos, muito distante do Rio Parnaíba, principal meio de escoamento econômico da época e muito distante da Vila de São João da Parnaíba, principal posto comercial articulado com o comércio externo e outros centros desenvolvidos do Império.

Acrescenta-se também o fato de que a então capital ficava mais distante ainda de São Luís, sede do Governo do Estado do Maranhão e Grão-Pará, ao qual a Província do Piauí era

subordinada. A Vila do Poti (hoje Teresina) ficava na confluência dos rios Parnaíba com o Poti e próxima à cidade de Caxias, a segunda maior cidade maranhense. Considerando esses elementos, segundo alguns historiadores, em 1852, o então presidente da Província do Piauí, José Antônio Saraiva, o Conselheiro Saraiva, apesar da resistência da comunidade da Vila da Mocha, decreta a transferência da capital da Província para a Vila do Poti, já com o nome de Teresina, que logo desenvolveu um vigoroso centro comercial, característica que carrega até hoje<sup>33</sup>.

De acordo com o censo do IBGE (2017), Teresina tem uma população de 850 mil habitantes, sendo a 7ª capital mais populosa e também a 7ª mais rica da região nordeste. Do ponto de vista econômico Teresina se destaca na prestação de serviços, no comércio, eventos culturais e esportivos, congressos e indústria têxtil. Constitui referência em serviços de saúde e educação para vários estados, principalmente, Pará e Maranhão, mas também, Ceará, Pernambuco, entre outros.

O Produto Interno Bruto do município representa 45% do PIB estadual. Além da indústria têxtil e de confecções, a principal do Estado, a cidade conta ainda com montadora de bicicletas, indústria de bebidas, medicamentos, química, móveis e cerâmica, entre outras. O setor da construção civil cresceu bastante nos últimos quinze anos, dentre outros fatores, pela verticalização da cidade.

Quadro 15 -Teresina/PI por ramos de atividades, cadastros e percentual de participação

RAMO	CADASTROS	PARTICIPAÇÃO
Serviços	8.531	50,71%
Comércio	5.950	35,37%
Comércio e Serviços	1.626	9,66%
Indústria e Comércio	291	1,73%
Indústria	234	1,39%
Indústria e Serviços	99	0,59%
Indústria, Com. e Serviços	72	0,43%
Agropecuária e Pesca	21	0,12%

Dados 2007 da Secretaria Municipal de Finanças  
Publicado no Jornal O Dia, em 16 de agosto de 2007  
Elaboração própria

<sup>33</sup> Informações extraídas do site <http://semplan.teresina.pi.gov.br/historia-de-teresina/>, em 27/02/2018).

O quadro 15 sintetiza o conjunto das atividades econômicas e mostra Teresina como centro de serviços e comércio, concentrando juntos 95,74% das atividades econômicas do município. Só o ramo de serviços representa pouco mais da metade, 50,71%. A atividade industrial isolada representa apenas 1,39% da atividade econômica total. Ao juntar indústria, indústria e comércio, indústria e serviços e indústria, comércio e serviços, o setor representa 4,14% das atividades econômicas municipais. A agropecuária e a pesca representam apenas 0,12% dessas atividades.

A proporção de pessoas ocupadas em relação a população total é de 37% e o salário médio no mercado formal é de 2,8 salários mínimos. A população com rendimento per capita de até meio salário mínimo é de 38,6% e a renda per capita é de R\$ 20.879,75 (IBGE, 2017)<sup>34</sup>. Esses dados revelam um dos maiores índices de desigualdades sociais e concentração de riqueza do país. O crônico déficit habitacional provoca o crescimento desordenado na periferia da cidade, com a formação de vilas e favelas contrastando com a lucrativa especulação imobiliária.

A educação superior nasce e se desenvolve até os anos de 1980, basicamente em Teresina. Em 1931, é fundada a Faculdade de Direito do Piauí, a primeira instituição de ensino superior do estado, federalizada em 1950 e incorporada à Universidade Federal do Piauí, em 1971. Em 1939, ocorre a inauguração da Escola Técnica Federal, hoje Instituto Federal do Piauí – IFPI. Em 1952 cria-se a Faculdade de Filosofia do Piauí, que pouco tempo durou. Em 1956, foi criada a Faculdade de Odontologia e em 1958 a Faculdade Católica de Filosofia, ambas incorporadas também à universidade federal do Piauí. Em 1973, acontece a inauguração do Instituto de Educação Antonino Freire, antiga Escola Normal. Em 1985, é criado o Centro de Ensino Superior do Piauí – CESPI, hoje Universidade Estadual do Piauí – UESPI e em 1986 surge o Centro de Ensino Superior do Vale do Parnaíba – CESVALE, única instituição de ensino superior privada criada nesse período.

Esse quadro da educação superior no Piauí instalado entre os anos de 1930 e 1980 é transmutado com a reestruturação levada a efeito desde os anos de 1990, especialmente a partir da diferenciação institucional (universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos ou escolas superiores) e diversificação das modalidades de ensino (cursos diferenciados, sequenciais e de curta duração, ensino a distância etc)

---

<sup>34</sup> Informações extraídas do site <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/teresina/panorama> em 27/02/2018.

consignadas na LDB, Lei Nº 9394/96. No quadro de evolução das IES privadas no Piauí entre 1990 e 2005 apresentado por Carvalho (2008) consta o seguinte:

[...]. a expansão, a partir dos anos 1990, é que está de fato vinculada às mudanças estruturais iniciadas a partir do governo Collor de Mello. Este período pode ser dividido em dois: um que vai de 1990 a 1995, antes da LDB. Aqui surgiram apenas quatro instituições privadas. O período entre 1996, posterior a LDB, é o mais fértil e é onde ocorre o boom da expansão privada no Piauí, surgindo treze instituições nesse período [...]. (CARVALHO, 2008, p. 144).

A grande expansão do ensino superior privado piauiense e brasileiro pós-LDB faz desta Lei a principal base legal para a reestruturação e a expansão da educação superior do final do século XX e começo do século XXI. Segundo dados do INEP (2004), entre 1996 e 2004, “as instituições e as matrículas tiveram um crescimento de cerca de 120%, enquanto os cursos cresceram cerca de 180%. No Piauí, as IES passaram de 04 para 23 no mesmo período (BRASIL, INEP, 2004 apud CARVALHO, 2008, p. 145).

Atualmente, segundo o senso da educação superior de 2016, a educação superior no Piauí conta com 41 instituições, sendo 38 IES privadas, uma estadual, a Universidade Estadual do Piauí – UESPI e duas federais, o Instituto Federal do Piauí – IFPI e a Universidade Federal do Piauí – UFPI (SESU/MEC, 2016). O *campus* sede da UFPI recebeu o nome do então Ministro Petrônio Portela, ex-governador do Estado e entusiasta da instalação da Universidade Federal no Piauí, conforme visto em capítulo anterior. Atualmente o Campus, além de sediar a administração superior e seus órgãos suplementares, compõe-se de sete unidades de ensino: Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL); Centro de Ciências da Educação (CCE); Centro de Tecnologia (CT); Centro de Ciências da Natureza (CCN I e II); Centro de Ciências da Saúde (CCS); Centro de Ciências Agrárias (CCA) e Centro de Educação a Distância (CEAD).

A seguir apresentamos o *Campus* Amílcar Ferreira Sobral – CAFS/UFPI – Floriano.

Foto 5 - Pórtico do *Campus* Amílcar Ferreira Sobral – CAFS/UFPI – Floriano/PI



Fonte: Arquivo da Direção do CAFS/UFPI

O *Campus* Amílcar Ferreira Sobral – CAFS está localizado na cidade de Floriano, Território Vale dos Rios Piauí e Itaueira, na macrorregião do Cerrado. As atividades econômicas principais são a agricultura tradicional de subsistência e agronegócio. O Território aglutina 60 municípios, incluindo Floriano. O povoamento do município, assim como Picos, Bom Jesus e Parnaíba, tem origem com a criação de gado, ainda nos séculos XVII e XVIII. No século XIX o povoado é elevado ao status de colônia, com o nome de “Colônia Rural de São Pedro de Alcântara”, à margem do rio Parnaíba, na região do médio Parnaíba, a uma distância de 240km da capital, Teresina. Ao final do século XIX, já na República, a Colônia transforma-se em Vila e, pouco tempo depois, em cidade de Floriano.

A produção agrícola do município gira em torno da castanha de caju, mandioca, algodão, arroz e óleos de amêndoas e babaçu. A cidade é sede do segundo porto fluvial do Piauí e registra a terceira arrecadação fiscal do estado, ficando atrás apenas da capital e de Picos. Possui um comércio varejista razoavelmente desenvolvido e tem uma indústria farmacêutica consolidada, o Laboratório Industrial Farmacêutico Sobral, reconhecido nacionalmente. É polo também na produção de sorvetes, com duas unidades produtivas, uma

indústria local, sorvetes *Gellatt's* e outra de Pernambuco, a sorvetes *Quy Sorwetto*. O pequeno setor industrial conta também com a industrialização de água mineral e de velas.

De acordo com o senso do IBGE (2017), a população do município é pouco mais de 58 mil habitantes. A proporção de pessoas ocupadas em relação a população total era de 17% e o salário médio mensal do trabalho formal de 1,7 salários mínimos. Os domicílios com até meio salário mínimo chegam a 41% e o Produto Interno Bruto per capita é de R\$15.732,02<sup>35</sup>. Considerada também o principal centro educacional do sul do estado, sendo referência para 30 municípios piauienses e maranhenses. O novo *Campus* da UFPI concorrerá com mais duas instituições públicas na oferta de educação superior, o Instituto Federal do Piauí – IFPI e a Universidade Estadual do Piauí – UESPI, além da Faculdade de Floriano – FAESF, além de outras IES privadas, principalmente, a distância.

Na sequência apresentamos uma descrição analítica dos aspectos quantitativos do REUNI-UFPI, considerando as metas estabelecidas e seus resultados efetivos em termos de números de cursos, vagas de ingresso, matrículas, taxa de sucesso, evasão e ocupação, docentes efetivos e substitutos, servidores técnicos e administrativos, vagas oferecidas e ingresso. Os dados levantados dizem respeito à UFPI em geral e ao CAFS em particular.

## **5.2 Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública e Aumento de Vagas de Ingresso, Especialmente no Período Noturno: aspectos quantitativos da reestruturação-expansão na UFPI**

Segundo o documento REUNI-UFPI, uma das dimensões do Plano de Reestruturação e Expansão da UFPI é a abertura de novos cursos de graduação, no *Campus* Ministro Petrônio Portela – CMPP, em Teresina, e no *Campus* Amílcar Ferreira Sobral – CAFS, em Floriano. O documento estabelece como metas a serem alcançadas no período de 2008.1 a 2012.2 ofertar 2.940 novas vagas presenciais, com a abertura de 11 novos cursos de graduação em diversas áreas do conhecimento, a serem acrescentados à base atual.

Além disso, o aumento de vagas de ingresso se daria por meio da redução da evasão e das vagas ociosas. Finalmente, essas medidas exigiriam a realização de um conjunto de obras visando ampliar e readequar a estrutura física da universidade, com a construção de novos prédios para abrigar salas de aula e de professores, centro de convenções, laboratórios,

---

<sup>35</sup> Informações extraídas dos sites (<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/floriano/panorama>). Consultado em 27/02/2018. ([https://pt.wikipedia.org/wiki/Floriano\\_\(Piau%C3%AD\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Floriano_(Piau%C3%AD))). Consultado em 27/02/2018.

auditórios, anfiteatros, bibliotecas, residência estudantil, etc, além de aquisição de equipamentos para laboratórios de ensino e pesquisa, entre outros espaços de ensino e aprendizagem.

Apresentamos e analisamos a seguir os números relativos aos cursos, recursos humanos, matrículas e vagas que constituem o que definimos aqui como aspectos quantitativos da reestruturação da Universidade Federal do Piauí. Esses dados correspondem à Dimensão 1 do Plano REUNI-UFPI: ampliação da oferta e aumento de vagas de ingresso, especialmente no turno noturno. A tabela a seguir resume a proposta de ampliação da oferta de educação superior e aumento de vagas de ingresso, de cursos e o cronograma de execução prevista no referido Plano.

Quadro 16 – Número de Cursos e Vagas previstos no Plano REUNI-UFPI, considerando a Unidade Administrativa e o Ano

Campus	U. A.	Cursos REUNI	Quantitativo de Vagas Ofertadas - Cursos Expansão – REUNI-UFPI						
			2008.1	2008.2	2009	2010	2011	2012	TOTAL
CMPP Teresina	CT	B. Eng. Elétrica T. Integral	-	50	50	50	50	50	250
		B. Eng. Mec. T. Integral	-	50	50	50	50	50	250
		B. Eng. de Produção Noturno	-	50	50	50	50	50	250
	CCHL	B. Arqueologia Matutino	40	-	40	40	40	40	200
	CCE	B. Moda Design/Estilismo	-	40	40	40	40	40	200



SUB-TOTAL	-	-	40	500	600	600	600	600	2.940
TOTAL	-	-	540		600	600	600	600	2.940

Fonte: Plano de Reestruturação e Expansão da Universidade Federal do Piauí (UFPI) –REUNI-UFPI (2008-2012)

No que diz respeito à expansão, percebe-se semelhanças e diferenças entre o Plano de Expansão-Interiorização e o Plano de Reestruturação-Expansão. O primeiro assumiu a consolidação do *Campus* Ministro Reis Veloso – CMRV, em Parnaíba e a implantação dos *Campi* Professora Cinobelina Elvas – CPCE, em Bom Jesus e o *Campus* Senador Helvídio Nunes de Barros – CSHNB, em Picos. O segundo se comprometeu com a abertura de 11 novos cursos de graduação nos *Campi* Ministro Petrônio Portela – CMPP, em Teresina e no *Campus* Amílcar Ferreira Sobral – CAFS, em Floriano. Na fase I foram criados dois novos *campi*, Bom Jesus e Picos, além da consolidação do *Campus* de Parnaíba. Na fase II, foi criado apenas um novo Campus, Floriano. Na primeira fase havia compromisso com a criação de 19 cursos e a oferta de 1.800 novas vagas, enquanto que a segunda estabeleceu como meta a criação de 11 novos cursos e a oferta de 2.940 novas vagas presenciais de ingresso.

O que explica essa assimetria entre o número de cursos e a oferta de vagas da primeira para a segunda fase? Tem-se na primeira fase 1.800 vagas divididas em 19 cursos, o que corresponde a 94,7 vagas por curso em dois anos, resultando em média 47,3 vagas por curso/ano. Tem-se, na fase do REUNI, previsão de 2.940 vagas divididas em 11 cursos, o que corresponde a 267,2 vagas por curso em cinco anos, o que resulta em 53,4 vagas por curso/ano, o que pode estar relacionado com uma das duas grandes metas do REUNI, o aumento do número de alunos por professor. Lembremos que o Plano de Expansão, fase I, já estabelecia uma relação de 20 alunos por professor, porém, no REUNI, essa relação foi estabelecida em 18 alunos por professor.

Nota-se, também, que todas as licenciaturas têm previsão de 50 alunos por turma, com exceção da Licenciatura em Ciências da Natureza, que fixou número de 60 alunos por turma. Fica configurada, assim, que o número de aluno por professor é maior nos cursos de licenciaturas. Neste caso, eventual impacto negativo na qualidade do ensino em razão do aumento do número de alunos por professor tende a ser maior nos cursos de licenciaturas.

Observa-se, ainda, que dos 11 cursos pretendidos, 7 são no turno noturno (63,3%) e 4 são diurnos (36,7%). Das 2.940 vagas a serem ofertadas, 950 estão designadas para o período

diurno (32,3%) e 1.990 para o turno noturno (67,7%). São três licenciaturas (Biologia, Pedagogia e Química) e 8 bacharelados (Administração, Moda, enfermagem, Arqueologia e três na área de Engenharia). São 4 cursos e 1.000 vagas no interior, Floriano e 7 cursos e 1.940 vagas na capital, Teresina. Pelos dados, verifica-se maior número de cursos e vagas no turno noturno, porém, com prevalência da capital sobre o interior.

Mais dois fatos chamam atenção pelos dados do quadro em referência. Em primeiro lugar, o fato de que dos cinco *campi* existentes, apenas dois são incluídos no Plano REUNI, o *Campus* Ministro Petrônio Portela, em Teresina e o *Campus* Amílcar Ferreira Sobral, em Floriano. A inclusão do *Campus* de Floriano no REUNI deve-se ao fato do mesmo ter sido vetado pelo MEC no Plano de Expansão. Dessa forma, o CAFS é de fato o único *campus* novo, criado pelo REUNI, com quatro cursos: dois bacharelados (administração e Enfermagem) e duas licenciaturas (Biologia e Pedagogia).

Em segundo lugar, chama atenção a posição contrária ao REUNI do CCHL, CCS e CCA, metade das seis unidades de ensino no *Campus* de Teresina, abdicando da implementação de novos cursos e, conseqüentemente, de receber recursos do Programa Federal. Por esta razão, o Curso de Arqueologia previsto para o CCHL, para ser viabilizado financeiramente, teve que ser transferido para o CCN 2. A posição contrária dessas unidades de ensino consta na ata da reunião do CONSUN, de 18 de outubro de 2007.

Vejamos, nas tabelas a seguir, se a meta de implantação de 11 novos cursos e abertura de 2.940 vagas de ingresso foi cumprida no período previsto. Considerando a inclusão do ano de 2008 no período de análise do Plano de Expansão (2006-2008), adotamos, no presente texto, o período de 2009 a 2016 para análise do REUNI-UFPI. Dessa forma, evitamos duplicidade nos números de 2008.

Tabela 15 – Cursos de Graduação Presencial na UFPI, 2008 a 2016, ofertados na capital e no interior

ANO	CURSOS	CAPITAL	INTERIOR	PERCENTUAL (%) de Cursos no Interior
2008	62	33	29	46,7
2009	85	51	34	40,0
2010	91	57	34	37,3
2011	85	53	32	37,6
2012	93	61	32	34,4
2013	94	62	32	34,0

2014	128	68	60	46,8
2015	126	65	61	48,4
2016	88	51	37	42,0

Fonte: Sinopse do Censo da Educação Superior – MEC/INEP

Elaboração própria

\*Percentual correspondente ao número de cursos no interior, proporcional ao número total de cursos ofertados pela UFPI.

Encontramos, no Censo da Educação Superior de 2009, o registro de 85 cursos na UFPI, havendo acréscimo de 23 cursos em comparação com 2008. No entanto, o Plano REUNI-UFPI previa a implantação de apenas 11 cursos no período de cinco anos, sendo 07 em Teresina e 04 em Floriano. Segue que o número de cursos na UFPI continuou crescendo de 2009 para 2010, passando de 85 para 91 e, em 2011, recuando para 85. De 85 cursos em 2011, passa-se para 93 em 2012 e 94 em 2013. O sobe e desce no número de cursos se repete nos anos seguinte, passando para 128 em 2014, descendo para 126 em 2015 e para 88 em 2016. Em síntese, considerando que até 2008 a UFPI registrava 62 cursos de graduação presenciais e esse número passa para 88 em 2016, tem-se uma diferença efetiva de 26 cursos. Destes, 11 cursos estavam previstos no Plano REUNI-UFPI e 15 foram implantados sem estarem previstos no Plano.

Em consulta ao PDI 2015-2019, encontramos 15 cursos implantados por fora do Plano REUNI-UFPI: *Campus* Ministro Reis Veloso – CMRV, Parnaíba (2 – Medicina e Pedagogia, este em convênio com a Prefeitura local); Educação do Campo (4 – Teresina, Picos, Bom Jesus e Floriano); Centro de Ciências Humanas e Letras - CCHL (3 – Ciência Política, Bacharelado em História e Libras); Centro de Ciências da Educação- CCE (3 – Música, Arte-Educação, em convênio com INCRA/MST e Artes Visuais); Centro de Ciências da Saúde - CCS (1 – Educação Física, em convênio com o CREF) e Centro de Ciências da Natureza – CCN (2 – Engenharia de Produção e Engenharia dos Materiais) (UFPI-PDI 2015-2019, p. ).

A relação entre capital e interior oscilou bastante no período, caindo de 46,7% em 2008 para 40,0% em 2009, 37,3% em 2010, 37,6% em 2011, 34,4% em 2012 e 34,0% em 2013. Maior queda ocorre no decorrer dos primeiros cinco anos do REUNI, chegando a 34,0% em 2013. Em 2014, a proporção do interior na soma total dos cursos subiu para 46,8% e chegou a 48,4% em 2015, voltando a descer para 42,0% em 2016, índice inferior a 2008, último ano do Plano de Expansão. Dessa forma, o número de cursos na capital passou de 33 em 2008 para 51 em 2016, registrando acréscimo de 18 cursos a mais. No interior, por outro

lado, passou de 29 em 2008 para 37 em 2016, com 8 cursos a mais. Assim, constata-se tendência mais forte de interiorização na fase I da expansão e menos acentuada na fase II, do REUNI. Em termos de matrículas o quadro é o seguinte:

Tabela 16 – Matrículas nos Cursos de Graduação, considerando Ano, Localização, Sexo e Turno – UFPI, 2008 a 2016

Ano	Cap	Int	Mas	Fem	Diu	Not	Total
2008	11.611	4.406	7.970	8.047	13.399	2.618	16.017
2009	16.956	7.342	12.376	11.922	*	*	24.298
2010	12.573	7.645	9.670	10.548	14.641	5.573	20.218
2011	13.792	9.263	10.568	12.487	17.545	5.510	23.055
2012	14.700	10.195	11.510	13.385	18.555	6.340	24.895
2013	12.516	9.692	10.103	12.105	16.356	5.852	22.208
2014	12.796	10.013	10.067	12.742	17.606	5.203	22.809
2015	12.902	9.997	10.204	12.695	17.525	5.374	22.899
2016	13.434	9.685	10.473	12.646	17.734	3.385	23.119

Fonte: Sinopse Censo Educação Superior – INEP/MEC  
Elaboração própria

Entre 2008 e 2009, último ano do Plano de Expansão e o primeiro ano do REUNI na UFPI, as matrículas em cursos de graduação presenciais passaram de 16.017 para 24.298, crescimento de 8.281 matrículas. De 2009 para 2010, houve encolhimento no número de matrículas, passando de 24.298 para 20.218, queda de 4.080 matrículas. Nos anos seguintes as matrículas sobem para 23.055 em 2011 e 24.895 em 2012, recuando novamente para 22.208 em 2013 e permanecendo nesse patamar até 2015 e fechando 2016 com 23.119 matrículas.

Dessa forma, as matrículas passaram de 16.017 em 2008 para 23.119 em 2016, com uma diferença nominal positiva de 7.102. Isto significa um incremento médio anual de 645,6 matrículas. Considerando apenas o período de cinco anos os números são os seguintes: as matrículas passam de 16.017 em 2008 para 22.208 em 2013, com uma diferença de 6.181, o que corresponde a um crescimento médio anual de 1.236,2 matrículas/ano. Caso consideremos as matrículas de 2009, 24.298 e 2016, 23.119, tem-se uma diferença de 1.179 matrículas a menos. Essa situação sugere a possibilidade de ter havido um equívoco no registro do número das matrículas em 2009, principalmente, se considerarmos que em 2010 esse número recua para 20.218.

Na relação entre capital e interior, os números são os seguintes: do total de matrículas em 2008, 11.611 estavam na capital e 4.406 no interior. Em 2009, os números pulam para 16.956 matrículas na capital e 7.342 no interior, com maior crescimento na capital. Em 2010, as matrículas na capital apresentam uma queda de 4.383, número um pouco maior do que os 4.080 a menos no número total de matrículas de 2010. Esse resultado reforça a hipótese levantada antes, possibilidade de equívoco no registro do número total de matrículas em 2009. Em sentido contrário, as matrículas no interior apresentaram leve crescimento, passando de 7.342 para 7.645 entre 2009 e 2010.

Entre 2010 e 2011, o crescimento maior no número das matrículas ocorreu no interior, passando de 7.645 para 9.263, enquanto na capital passaram de 12.573 para 13.792. Em 2012, as matrículas passaram de 13.792 do ano anterior para 14.700 na capital e de 9.263 para 10.195 no interior. Em 2013, há um recuo, tanto na capital, 12.516, quanto no interior, 9.692, voltando a registrar crescimento em 2014, 12.796 na capital e 10.067 no interior. Em 2015, há crescimento no número de matrículas na capital, 12.902 e recuo no interior, 9.997. Situação semelhante ocorre em 2016, quando as matrículas na capital sobem para 13.434 e caem para 9.685 no interior. Em síntese, entre 2008 e 2016, as matrículas na capital passaram de 11.611 para 13.434 na capital e de 4.406 para 9.685 no interior, crescimento de 15,7% na capital e 119,8% no interior.

Na questão de gênero a diferença em favor do sexo masculino registrada nos anos de 2008 e 2009 começa a ser revertida a partir de 2010, quando as matrículas do sexo feminino chegaram a 10.548 contra 9.670 do sexo masculino. Essa vantagem em favor do sexo feminino se mantém até o ano de 2016, quando se registraram 10.473 matrículas no sexo masculino e 12.646 no sexo feminino, sendo possível considerar que a interiorização favoreceu maior ingresso de mulheres na universidade.

Quanto aos turnos, verificamos maior crescimento das matrículas no turno noturno, passando de 2.618 em 2008 para 6.340 em 2016, crescimento de 142,1%. Dessa forma, não apenas a meta de aumento de vagas foi cumprida, mas todas as tendências, apesar de pequenas oscilações, ora para mais ora para menos, se mantiveram: crescimento do número total de matrículas nos cursos de graduação presenciais e maior presença do gênero feminino no total de matrículas. Aprofundamento da tendência em favor do ensino noturno e da interiorização das matrículas, apesar do menor número de cursos ofertados no interior durante a fase do REUNI em relação à capital.

### 5.3 Taxa de Sucesso, Evasão e Ocupação nos Cursos de Graduação da UFPI no Período de 2009-2014

Uma das principais metas do REUNI é a elevação do índice da Taxa de Sucesso no ensino de graduação, projetada para 90%. Dentre outras estratégias para o alcance dessa meta, o Plano REUNI-UFPI firmou compromisso em combater a evasão escolar e as vagas ociosas. A este respeito, O PDI 2015-2019 apresentou a seguinte tabela:

Tabela 17 – Valores das Taxas de Sucesso, Evasão e Ocupação das Vagas de Graduação Presencial – UFPI, 2009-2014

ANO	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Evasão	17%	12%	14%	16%	16%	12%
Ocupação	92%	88%	93%	90%	92%	93%
Taxa de Sucesso	52%	59%	56%	56%	61,5%	56,42%

Fonte: UFPI/PDI 2015-2019  
Elaboração própria

De acordo com o Plano do REUNI, a UFPI registra no período de 2000 a 2007 uma taxa de evasão geral de 12,5%, o que corresponde a uma taxa significativa de vagas em desuso, remanescentes, por diferentes motivações como, abandono de curso, vagas oriundas do vestibular (ociosas), dentre outras. A evasão tem motivação multifatorial e o documento destaca como prováveis: a escolha precoce da profissão; necessidade de trabalhar por dificuldades financeiras; desinteresse do aluno por falta de qualidade de início de cursos, na maioria ministradas por professores inexperientes ou substitutos, entre outros fatores.

As metas do Plano para enfrentar o problema da evasão, com as quais se pretende alcançar gradualmente no período de 2008 a 2012, são as seguintes: “de um lado, zerar as taxas de evasão, ou colocá-la em índices aceitáveis, no máximo 10% dos ingressantes, e, por outro, implementar ações que garantam a ocupação de 100% das vagas ofertadas. Visando alcançar tais metas, o Plano apresenta um conjunto de estratégias e as etapas de sua efetivação.

A tabela 18 acima, mostra que a taxa de Evasão em 2014 ficou em 12%, um pouco abaixo da taxa de 2007, 12,5%, mas acima da meta de “zerar” ou “colocá-la em índices aceitáveis, no máximo 10% dos ingressantes”, conforme previsto no Plano REUNI-UFPI. A taxa de Ocupação, embora se mantendo equilibrada no quinquênio 2009 (92%) e 2014 (93%) não chegou aos 100% previstos no Plano. Finalmente, a taxa de Sucesso, embora tenha

passado de 52% em 2009 para 56,42% em 2014, ficou muito abaixo da meta do REUNI, alcançar o índice de 90% em cinco anos, 2008-2012.

Na tabela a seguir apresentamos o comportamento dos números de vagas oferecidas e de ingressos no período de 2005 a 2016, da expansão à reestruturação, na Universidade Federal do Piauí.

Tabela 18 - Número de Vagas Oferecidas e Ingressos, por Vestibular e outros Processos Seletivos, nos Cursos de Graduação Presencial da UFPI, 2005 a 2016

ANO	VAGAS OFERECIDAS	INGRESSOS
2005	2.469	2.444
2006	2.945	2.868
2007	4.965	4.737
2008	4.920	4.608
2009	5.805	5.353
2010	5.846	9.254
2011	5.906	6.198
2012	6.309	5.909
2013	6.086	5.549
2014	6.124	5.799
2015	6.632	5.131
2016	6.292	5.566

Fonte: Sinopse Censo Educação Superior – SESU/MEC – 2005-2016  
Elaboração própria

Vemos, durante o Plano de Expansão, 2006-2008, incremento nas vagas oferecidas, passando de 2.469 em 2005 para 4.920 em 2008, crescimento de 2.451 vagas. No período do REUNI esse número sai de 4.920 em 2008 para 6.292 em 2016, um incremento de 2.372 vagas oferecidas. Se considerarmos o período integral, da expansão à reestruturação, 2006 a 2016, temos um incremento de 3.823 vagas oferecidas, o que corresponde a um aumento de 154,8%, um aumento médio de 347,5 vagas anuais.

Situação semelhante acontece com o número de ingressos nos cursos presenciais da UFPI nesse período, sempre aquém das vagas oferecidas, com exceção dos anos de 2010 e 2011. Em termos gerais, os números vão de 2.444 em 2005, antes do início da expansão, a 9.254 em 2010, maior pico, depois caindo para 5.566 em 2016. Considerando o período integral: 2.444 em 2005 e 5.566 em 2016, verificamos um incremento de 3.122 ingressos nos

curso de graduação presenciais da UFPI ao longo de dez anos. Isto corresponde a um crescimento de 127%, ou, em média 283,8 ingressos anuais.

Finalmente, nas duas tabelas seguintes, verificamos as metas de recursos humanos, docentes e técnicos administrativos. O Plano REUNI-UFPI previu a contratação de 220 docentes e 66 servidores técnico-administrativos, sendo 140 docentes e 42 técnico-administrativos para o Campus Ministro Petrônio Portela, em Teresina e 80 docentes efetivos de Dedicção Exclusiva (DE) e 24 técnico-administrativos para o *Campus* Amílcar Ferreira Sobral, em Floriano, no período de cinco anos (REUNI-UFPI, 2007).

Tabela 19 - Docentes Efetivos, considerando a Unidade Administrativa e o Ano de Ingresso na UFPI, 2009 a 2016

UA	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
CAFS	6	6	9	3	17	15	14	4
CCA	1	3	-	5	4	2	2	-
CCE	17	22	6	7	3	8	14	4
CCHL	17	14	3	2	8	12	12	9
CCN	25	18	7	5	13	7	12	8
CCS	9	35	17	15	12	22	16	22
CMRV	24	33	12	8	15	20	17	17
CPCE	5	8	2	7	14	16	14	7
CSHNB	11	22	16	5	11	21	18	12
CT	9	14	5	7	17	9	11	10

Fonte: UFPI – Superintendência de Recursos Humanos  
Elaboração própria

Ao todo, foram admitidos 909 docentes efetivos entre 2009 e 2016, sendo 332 nas unidades previstas no Plano REUNI-UFPI, Teresina e Floriano, e 577 nas demais unidades, CCA, CCHL, CCS (Teresina) e CMRV, CPCE e CSHNB, respectivamente Parnaíba, Bom Jesus e Picos. Considerando apenas o período de cinco anos, 2009 a 2013, foram admitidos 554 docentes no total, sendo 216 nas unidades do REUNI e 338 nas demais unidades. Considerando o período total, foram admitidos mais docentes entre 2009 e 2013, 554, do que entre 2014 e 2016, 355. Em ambos os períodos, foram admitidos mais docentes efetivos nas unidades não contempladas do que nas unidades contempladas pelo REUNI. No primeiro caso, 577 e, no segundo, 332 docentes efetivos admitidos.

O Plano REUNI-UFPI estabeleceu a meta de admitir 220 docentes efetivos entre 2008-2 e 2011, sendo 140 no *Campus* Ministro Petrônio Portela, em Teresina, e 80 no *Campus* Amílcar Ferreira Sobral – CAFS, em Floriano. Vimos que, entre 2009 e 2013, cinco anos, as unidades contempladas pelo REUNI, em Teresina (CCE, CCN e CT), admitiram 175 docentes efetivos, portanto, superando a meta prevista para até 2011. No mesmo período, o *Campus* Amílcar Ferreira Sobral admitiu 41 docentes, pouco mais da metade do previsto e chegou a 74 entre 2009 e 2016, não atingindo a meta de 80, prevista no Plano REUNI-UFPI.

Considerando os dois períodos, expansão-interiorização e expansão-reestruturação, 2006-2016, a UFPI admitiu 1.092 docentes, bem superior ao número de 475 previsto nos citados planos. Os números revelam uma discrepância de 617 docentes admitidos sem estarem previstos nos planos expansionistas. Consideramos quatro ordens de explicação para esse “excedente” de admissões. Em primeiro lugar, reposição do número de vagas acumulado entre 1996 e 2002, vigência dos governos de Fernando Henrique. Em segundo lugar, reposição de vagas naturalmente acumuladas no período expansionista, 2006-2016. Isto é, além das admissões frente aos planos de expansão, somaram-se admissões para reposição da abertura de vagas decorrentes de aposentadorias e outros motivos. Em terceiro lugar e, principalmente, a abertura de 14 novos cursos não previstos nos planos de expansão-reestruturação, conforme demonstrado antes, o que exigiu admissão de docentes também não previstos. Por último, todas estas razões podem estar associadas a esses “excedentes” de admissões.

Tabela 20 - Docentes Substitutos, considerando a Unidade Administrativa e o Ano de Ingresso na UFPI, 2009 a 2016

UA	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	TOTAL
CAFS	-	-	-	3	18	14	14	12	61
CRMV	8	3	20	12	32	27	33	31	156
CPCE	3	1	12	2	23	16	21	10	88
CSHNB	10	4	24	11	25	35	16	31	156
CCA	1	-	5	-	4	-	1	-	11
CCE	15	8	20	10	31	18	27	26	155
CCN	19	2	13	4	15	3	18	12	86
CCS	15	11	13	10	29	10	14	13	115
CCHL	6	-	25	8	23	22	20	20	124
CT	3	-	3	-	6	2	12	10	36

CTBJ	4	7	1	6	2	4	5	2	31
CTF	8	1	6	1	1	4	4	3	28
CTT	4	4	2	3	3	2	3	5	26
T. GERAL	96	41	144	70	212	157	188	165	1.073

Fonte: UFPI – Superintendência de Recursos Humanos  
Elaboração própria

Na tabela acima, registramos as contratações de professores substitutos no período de 2009-2016. Os números revelam que o período exigiu maior número também de professores substitutos. As explicações podem ser as mesmas elencadas acima para o expressivo número de admissões de docentes efetivos. Constata-se um certo sobe e desce nos primeiros quatro anos, 2009 e 2012, chegando a uma média de 87,7 professores por ano. Depois se estabiliza e chega à média de 180,5 professores por ano, nos últimos quatro anos, 2013 e 2016.

Tabela 21 – Servidores Técnicos e Administrativos, considerando a Unidade Administrativa e o Ano de Ingresso na UFPI, 2009 a 2016

UA	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	TOTAIS
CAFS	8	8	5	-	-	11	8	3	43
CCA	-	-	-	-	-	2	4	-	6
CCE	1	-	1	-	-	3	6	1	12
CCHL	1	1	-	-	2	11	5	2	22
CCN	5	-	-	2	1	4	8	1	21
CCS	4	-	-	1	-	6	9	3	23
CMRV	1	2	-	1	1	33	10	7	55
CPCE	1	1	-	3	2	13	12	3	35
CSHNB	2	1	1	1	-	18	16	4	43
CT	3	2	-	-	-	8	5	3	21
OUTRAS	25	17	11	3	12	65	38	19	190
T. GERAL	51	32	18	11	18	174	121	46	471

Fonte: UFPI – Superintendência de Recursos Humanos  
Elaboração própria

A tabela acima mostra a admissão de 471 servidores e técnicos administrativos na UFPI no período de 2009 a 2016, com lotação em diversas unidades acadêmicas e setores administrativos. Considerando apenas as unidades previstas no Plano REUNI-UFPI, em Teresina e Floriano, foram admitidos somente 97 servidores, entre técnicos e administrativos,

sendo 43 em Floriano e 54 em Teresina. Os demais, 374, foram admitidos em outras unidades e setores, Teresina e *Campi* do interior.

As admissões previstas no Plano REUNI-UFPI eram de 66 servidores técnico-administrativos, sendo 42 no *Campus* Ministro Petrônio Portela, em Teresina e 24 no *Campus* Amílcar Ferreira Sobral, em Floriano. Lembremos que no período da expansão-interiorização, 2006-2008, só foram admitidos 86 servidores dos 240 previstos, ficando 154 admissões pendentes. Resumindo, durante o período que compreende a expansão-interiorização e a expansão-reestruturação, 2006-2016, foram admitidos nas unidades contempladas por esses Programas um total de 269 servidores técnico-administrativos, para uma previsão de 306, resultando em 37 admissões não realizadas ou realizadas em outros setores.

Por último, destacamos alguns números resultantes da reestruturação-expansão especificamente no *Campus* Amílcar Ferreira Sobral – CAFS tendo em vista ser este o único genuinamente REUNI, podendo nos revelar na materialidade a dimensão dessa política local e seus efeitos práticos tendenciais. O CAFS completou dez anos no primeiro semestre de 2019 e as comemorações oficiais ocorreram em 18 de junho, tendo como eixo “10 Anos Contribuindo com o Desenvolvimento do Estado do Piauí”, explicitando no convite a relação entre as políticas de desenvolvimento econômico e as políticas de educação superior.

Foto 6 – Convite 10 anos – CAFS/UFPI – Floriano/PI

**CONVITE**

A Diretora *Pro Tempore* do *Campus* Amílcar Ferreira Sobral (CAFS/UFPI), Prof.ª Dr.ª Flávia Lorenne Sampaio Barbosa, tem a honra de convidar toda a comunidade para as atividades comemorativas dos 10 anos do CAFS/UFPI que ocorrerão dia 18 de junho.

**PROGRAMAÇÃO**

08h – Gincana  
 14h – Apresentação Cultural  
 14h30min - Solenidade de Abertura  
 15h – Painel A UFPI e o processo de desenvolvimento do Estado do Piauí  
 16h – Mesa Redonda: A criação do CAFS/UFPI pela voz dos seus protagonistas  
 17h - *Coffee Break*  
 18h – Homenagem aos docentes, servidores técnicos e funcionários do CAFS/UFPI  
 Cerimônia do corte do Bolo  
 20h30min – 22h III Sarau do LIBERTE

Fonte: UFPI/CAFS, convite recebido da direção do CAFS em 13/06/2019, email [cafs@ufpi.edu.br](mailto:cafs@ufpi.edu.br)/<https://outlook.live.com/mail/inbox/id/AQQkADAwATYwMAItYzRkZAAzMzYyMC0wMAItMDAKABAAJCbAqB8G20WJfV49hqb7hg%3D%3D>.

O *Campus* iniciou suas atividades em 2009 com quatro cursos de graduação presenciais e chegou a 2019 com cinco, acrescentando o Curso de Licenciatura em Educação no Campo/Ciências da Natureza, criado pela Resolução CEPEX/UFPI Nº 215, de 12/11/2012 e implantado em 2014 (PDI 2015-2019, p. 51). O número de matrículas ativas no *Campus* em 26/06/2019, segundo o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas - SIGAA, era de 1.443 discentes, sendo 334 do Curso de Administração (174 no turno diurno e 160 no turno noturno), 288 matrículas no Curso de Ciências Biológicas (148 no turno noturno e 149 no turno noturno), 287 no Curso de Pedagogia (124 no turno diurno e 163 no turno noturno), 225 no Curso de Educação no Campo/Ciências da Natureza (turno diurno) e 214 no Curso de Enfermagem (turno diurno).

Do total geral de matrículas ativas no CAFS, a ampla maioria, 995, é composta por discentes do sexo feminino e 448 discentes do sexo masculino. Os discentes que ingressaram pelo sistema de cotas, entre 2009 e 2016, somam 773 matrículas, pouco mais da metade. O número de concluintes até junho de 2019 é de 1.136 discentes, sendo 680 no turno diurno (matutino e vespertino) e 456 no turno noturno. O quadro de recursos humanos em 2019 é composto de 87 docentes efetivos e 23 substitutos, além de 29 servidores técnico-administrativos de nível médio e superior (CAFS/UFPI, 2019). Lembremos que a previsão do REUNI era de 80 docentes efetivos distribuídos entre os quatro cursos iniciais, Administração, Enfermagem, Biologia e Pedagogia. Significa que o acréscimo do curso da LEDOC não teve correspondente acréscimo de docentes efetivos, o que justifica o elevado número de docentes substitutos, mais de um quarto do total.

Procedemos levantamento da Taxa de Sucesso, Evasão e Ocupação dos Cursos de graduação presenciais do CAFS, período de 2013 a 2016, considerando somente os quatro cursos iniciais. A adoção desse período deve-se à ausência de dados dos anos anteriores na planilha que nos foi fornecida pela Secretaria Acadêmica do Campus. Entendemos que a exposição dos dados em tabelas facilita a nossa percepção.

Quadro 17 – Valores das Taxas de Sucesso, Evasão e Ocupação do Curso de Administração do CAFS/UFPI, por Turnos - 2013 a 2016

	Diurno		Noturno			Diurno		Noturno	
		%		%			%		%
<b>2013</b>	Sucesso	43,9	Sucesso	4,5	<b>2014</b>	Sucesso	52,0	Sucesso	44,6
	Evasão	*	Evasão	*		Evasão	9,5	Evasão	10,4
	Ocupação	66,5	Ocupação	82,0		Ocupação	76,00	Ocupação	96,0

2015	Diurno	%	Noturno	%	2016	Diurno	%	Noturno	%
	Sucesso	37,7	Sucesso	106,2		Sucesso	68,7	Sucesso	65,9
Evasão	6,3	Evasão	13,4	Evasão	10,8	Evasão	10,2		
Ocupação	82,0	Ocupação	90,0	Ocupação	89,5	Ocupação	87,5		

Fonte: Planilha fornecida pela direção do CAFS/UFPI

\*Sem informações

Elaboração própria

Na Taxa de Sucesso no turno diurno encontramos uma regularidade crescente, com exceção do ano de 2015, que registrou um índice de 37,7%, inferior ao primeiro ano da série, 43,9% e ao último 68,7%. No turno noturno, chama atenção o baixo índice de 4,5% em 2013 e alto índice de 106,2% em 2015. Na média dos quatros anos, a taxa de sucesso no turno noturno, 55,3%, foi superior ao turno diurno, 50,7%. A Taxa de Evasão não apresentou registro no ano de 2013, considerando apenas os anos de 2014, 2015 e 2016, a taxa no turno noturno se mostrou mais alta do que no diurno, mas ambas se mantiveram no limite de 10% no ano de 2016. Em média, a taxa de evasão nos três anos citados ficou em 8,8% no turno diurno e 11,3% no turno noturno. A Taxa de Ocupação, por sua vez, no turno diurno, se manteve crescente ano a ano e chegou em 2016 com 89,5%, dois pontos percentuais acima da taxa do turno noturno, 87,5%. No período, a taxa de ocupação no turno noturno, 88,8%, foi superior à taxa no período diurno, 78,5%.

Quadro 18 – Valores das Taxas de Sucesso, Evasão e Ocupação do Curso de Enfermagem do CAFS/UFPI, por Turnos, 2013 a 2016

2013	Diurno	%	2014	Diurno	%	2015	Diurno	%	2016	Diurno	%
	Sucesso	67,2		Sucesso	50,7		Sucesso	166,6		Sucesso	109,
Evasão	*	Evasão	4,7	Evasão	7,9	Evasão	13,7				
Ocupaçã	95,3	Ocupação	106,	Ocupação	101,6	Ocupação	87,0				

Fonte: Planilha fornecida pela direção do CAFS/UFPI

\*Sem informações

Elaboração própria

A média dessas Taxas no Curso de Enfermagem, entre 2013 e 2016, Sucesso 98,2% e Ocupação 97,4%, é superior às médias previstas tanto no Programa REUNI-MEC quanto no Plano REUNI-UFPI. A Taxa de Evasão ficou dentro das expectativas institucionais, registrando 8,7% nos três últimos anos da série, já que em 2013 não houve registro.

Quadro 19 – Valores das Taxas de Sucesso, Evasão e Ocupação do Curso de Ciências Biológicas do CAFS/UFPI, por Turno, 2013 a 2016

2013	Diurno	%	Noturno	%	2014	Diurno	%	Noturno	%
	Sucesso	76,6		Sucesso		61,1	Sucesso	64,7	
Evasão	*		Evasão	*	Evasão	11,0		Evasão	*
Ocupação	76,8		Ocupação	82,2	Ocupação	76,8		Ocupação	85,5
2015	Diurno	%	Noturno	%	2016	Diurno	%	Noturno	%
	Sucesso	25,7		Sucesso		80,0	Sucesso	68,7	
Evasão	14,8		Evasão	2,8	Evasão	11,6		Evasão	14,2
Ocupação	75,6		Ocupação	88,8	Ocupação	85,6		Ocupação	87,7

Fonte: Planilha fornecida pela direção do CAFS/UFPI

\*Sem informações.

Elaboração própria

As Taxas de Sucesso no Curso de Biologia ficaram em média, 58,9% no turno diurno e 57,9% no turno noturno. A Evasão ficou em média, 12,4% no turno diurno, considerando apenas os três últimos anos e 8,5% no turno noturno, considerando somente 2015 e 2016. A Taxa de Ocupação, por sua vez, ficou em média 78,7% no turno noturno e 86,0% no turno noturno.

Quadro 20 – Valores das Taxas de Sucesso, Evasão e Ocupação do Curso de Pedagogia do CAFS/UFPI, por Turno, 2013 a 2016

2013	Diurno	%	Noturno	%	2014	Diurno	%	Noturno	%
	Sucesso	57,		Sucesso		90,	Sucesso	8,3	
Evasão	*		Evasão	*	Evasão	8,4		Evasão	3,8
Ocupação	71,		Ocupação	98,	Ocupação	78,5		Ocupação	100,5
2015	Diurno	%	Noturno	%	2016	Diurno	%	Noturno	%
	Sucesso	14		Sucesso		57,	Sucesso	88,8	
Evasão	6,5		Evasão	7,2	Evasão	5,4		Evasão	7,5
Ocupação	10		Ocupação	10	Ocupação	98,7		Ocupação	131,2

Fonte: Planilha fornecida pela direção do CAFS/UFPI

\*Sem informações.

Elaboração própria

A média da Taxa de Sucesso dos quatro anos do Curso de Pedagogia ficou em 74,4% no turno diurno e 63,5% no turno da noite. A Taxa de Evasão teve média de 6,7% no turno diurno e 6,1% no turno noturno, considerando apenas os três últimos anos. A média de Ocupação ficou em 89,5% no turno noturno e 108,9% no turno noturno, a maior entre todos os cursos.

Em termos gerais, a Taxa Média de Sucesso mais elevada no turno diurno é do Curso de Enfermagem, 97,4%. Em segundo lugar está o Curso de Pedagogia com uma Taxa Média de Sucesso de 74,4%, seguido do Curso de Biologia com uma Taxa Média de 58,9% e do Curso de Administração com 50,5%. No turno noturno, a maior Taxa Média é do Curso de Pedagogia, 63,5%, seguido do Curso de Biologia com 57,9% e Administração com 55,3%. Registre-se que o Curso de Enfermagem não tem oferta no turno noturno, apenas nos turnos matutino e vespertino. Todos os cursos ficaram com média inferior à meta geral da taxa de sucesso prevista pelo REUNI, 90%, com exceção do Curso de enfermagem, o único a superar esta meta geral.

A menor Taxa de Evasão é do Curso de Pedagogia, com média de 6,1% no turno noturno e 6,7% no turno diurno. Na sequência vem o Curso de Biologia noturno, com média de 8,5%, seguido da Enfermagem diurno, com 8,7% de média (referente a 2015 e 2016) e da Administração diurno, com 8,8%. As maiores Médias da Taxa de Evasão são do Curso de Biologia noturno, 12,4% e do Curso de Administração noturno, 11,3%.

A Taxa Média de Ocupação mais elevada no turno diurno é do Curso de Enfermagem, 97,4%. Na sequência vem os Cursos de Pedagogia com 89,5%, Biologia com 78,7% e Administração com 78,5%. No turno noturno, sem o Curso de enfermagem, a Taxa Média de Ocupação mais elevada é do Curso de Pedagogia, 108,9%, seguido do Curso de Administração, 88,8% e de Biologia com 86,0%.

No tópico seguinte, apresentamos e analisamos os aspectos qualitativos do REUNI-UFPI, a partir da dimensão acadêmico-curricular, considerando as metas estipuladas e os resultados efetivamente alcançados.

#### **5.4 Reestruturação Acadêmico-Curricular: subordinar o processo de ensino e aprendizagem às demandas do mercado em tempos de máxima flexibilização curricular e produtividade do trabalho**

Neste tópico, analisamos a reestruturação acadêmico-curricular, principal conteúdo qualitativo do REUNI, objetivando conhecer a racionalidade dessa política e a sua relação

com as exigências do trabalho no contexto da reestruturação econômica. Segundo o Plano REUNI-UFPI, a reestruturação acadêmico-curricular busca viabilizar uma concepção mais flexível de formação acadêmica na graduação, de forma a evitar a especialização precoce e possibilitar que o seu desenvolvimento atenda as diversidades regionais, as peculiaridades locais, bem como as diferentes áreas de conhecimento que integram os diferentes cursos, resguardando o caráter de universidade que caracteriza o saber acadêmico.

Destacamos, inicialmente, as principais metas da reestruturação acadêmico-curricular estabelecidas no Plano REUNI-UFPI:

- Desenvolvimento, até 2008.1, do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) que estabeleça as bases, diretrizes e orientações pedagógicas e acadêmicas dos cursos de graduação e formação dos estudantes da UFPI;
- Reestruturação de Projetos Pedagógicos de Curso (PPC);
- Adequação da organização curricular dos cursos de graduação às novas demandas do mundo do trabalho e da cidadania ativa, por meio do desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à atuação na sociedade contemporânea, independentemente da área de formação;
- Estabelecimento de processos de ensino e aprendizagem centrados no estudante com vistas a desenvolver autonomia de aprendizagem reduzindo a quantidade de horas em sala de aula e aumentando as atividades de aprendizado orientadas;
- Adoção de práticas didático-pedagógicas integradoras, interdisciplinares e comprometidas com a inovação, a fim de amenizar o excesso de trabalho dos docentes nas atividades de graduação, entre outras.

Por meio do Projeto Pedagógico Institucional são estabelecidas as bases, diretrizes e orientações pedagógicas e acadêmicas dos cursos de graduação e formação dos estudantes da UFPI, sob as quais deve se dar a reestruturação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, com vistas à adequação da organização curricular dos cursos de graduação às novas demandas do mundo do trabalho, através do desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à atuação na sociedade contemporânea, independentemente da área de formação. Ainda, segundo orientações do Plano REUNI-UFPI, o processo de ensino e aprendizagem deve estar centrado no estudante e sob práticas didático-pedagógicas integradoras, interdisciplinares e comprometidas com a inovação.

O resultado geral esperado é a requalificação de, pelo menos, 90% dos cursos de graduação da UFPI, com atualização das matrizes curriculares, adequações legais dos mesmos e implementação da interdisciplinaridade em todos os currículos com foco na formação

universal, crítica e humanística do alunado, com o processo de ensino e aprendizagem centrado no estudante, buscando desenvolver a autonomia de aprendizagem, reduzindo a quantidade de horas em sala de aula e aumentando as atividades de aprendizado orientadas (REUNI-UFPI, 2007).

O documento dispõe sobre a necessidade de reorganização e requalificação dos cursos de graduação, alegando ainda não estarem organizados segundo os seus devidos conceitos, tanto os bacharelados quanto as licenciaturas, mas também a definição de turnos específicos, explorando mais o turno noturno, especialmente para os cursos de licenciatura, além do acompanhamento sistemático da concorrência dos cursos (REUNI-UFPI, 2007). Como meta geral, estabelece-se alcançar o conceito máximo na avaliação do SINAES em, pelo menos, 70% dos cursos de graduação, até o final do Programa REUNI/UFPI.

O documento finaliza afirmando que a UFPI ainda não firmou posição quanto à implantação dos “Bacharelados Interdisciplinares”, embora já tenha iniciado a discussão. Diz que a tendência é a adoção de uma transição nos seguintes termos: mantém o atual quadro de Bacharelados e Licenciaturas, acrescentando interdisciplinas obrigatórias em todos os currículos dos cursos de graduação, até, possivelmente, gerar a necessidade dos chamados BI, de forma mais madura e no escopo da razoabilidade e adequabilidade acadêmicas.

A estratégia é implantar interdisciplinas via aprovação do PPI, a serem ministradas em anfiteatros de 120 lugares nos Campi da UFPI: 1 no CAFS; 1 no CSHNB; 1 no CPCE; 1 no CMRV e 6 no CMPP (um em cada unidade acadêmica), totalizando 10 anfiteatros-tipo, cada qual com 120 lugares. Como indicadores serão construídos 10 anfiteatros-tipo para absorver, ao longo de cinco anos, alunos dos 11 cursos novos e 61 cursos pretéritos, num total 72 cursos e 27.340 alunos. O anfiteatro do CAFS, até o final desta pesquisa, em 2019, não havia sido construído. Quanto aos demais, a pesquisa não conseguiu verificar a efetivação ou não em suas respectivas unidades.

Veremos a seguir como essas concepções, diretrizes e metas do Plano REUNI-UFPI são institucionalizadas por meio do Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, especialmente o PDI 2010-2014, o qual traz e apresenta o Projeto Pedagógico Institucional - PPI como um de seus elementos estruturantes. Na sequência, abordamos a reestruturação dos currículos dos cursos de graduação presenciais, por meio dos PPP/PPC.

O processo de elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2010-2014, incluído o PPI, tem início no segundo semestre de 2008, segue no decorrer de 2009 e é concluído e “aprovado pela Resolução Conjunta nº 002/2010 – Conselho Diretor/Conselho Universitário, de 26 de maio de 2010” (PDI/UFPI, 2010-2014). Dessa forma, este PDI,

embora aprovado no terceiro ano do REUNI, reflete também os dois primeiros anos, 2008-2009. Ainda, adotar este PDI como base, pois reflete integralmente a política do REUNI, não significa ignorar a importância do PDI anterior, 2005-2009, bem como do subsequente, 2015-2019.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) – 2005-2009, o primeiro elaborado na perspectiva do planejamento estratégico, com base na Lei Nº 10.861/2004, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e nas recomendações do Conselho Nacional de Educação, “constitui-se em compromisso da UFPI com o Ministério da Educação”, visando, segundo o documento, “desenvolver as ações institucionais numa visão gerencial de qualidade voltada para a consolidação e expansão de uma educação superior que atenda cada vez mais aos anseios da sociedade contemporânea”. Ainda segundo o documento, a “flexibilidade é uma característica permanente do PDI da UFPI” (UFPI, 2005-2009). Onde se depreende a institucionalização do planejamento estratégico como elemento da administração gerencial, base da reestruturação das universidades federais pelo REUNI.

A missão institucional da UFPI, conforme definido neste PDI, incorpora também o ideário programático do governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010), no qual a expansão das universidades federais está associada ao modelo de desenvolvimento econômico já discutido em capítulo anterior. Para esta universidade, o conhecimento por ela sistematizado e socializado deve estar “permanentemente adequado ao saber contemporâneo e à realidade social, formando recursos que contribuam para o desenvolvimento econômico, político, social e cultural local, regional e nacional” (UFPI, 2005-2009, p. 9). Em seguida conclui: “a UFPI procura cumprir sua missão, ao qualificar profissionais com perfis adequados ao atendimento às exigências da sociedade contemporânea” (p. 10).

O PDI 2010-2014, além de repetir essa missão apoiada na *Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI*, Unesco (1998), acrescenta: “a dinamicidade do mundo atual exige que as universidades respondam, de forma rápida e criativa, às novas exigências do mundo globalizado, visando formar profissionais inovadores, criativos e adequados aos novos mercados de trabalho demandados” (UFPI, 2010-2014, p. 32). Esse mesmo perfil profissional dos egressos “adequado aos novos mercados de trabalho demandados” se mantém no PDI 2015-2019 (p. 57).

O PDI menciona também o Decreto Nº 5.773/2006, o qual “dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino” e define o PDI como

instrumento de planejamento e gestão que considera a identidade da IES, no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às estratégias para atingir suas metas e objetivos, à sua estrutura organizacional, ao Projeto Pedagógico Institucional com as diretrizes pedagógicas que orientam suas ações e as atividades acadêmicas e científicas que desenvolve ou que pretende desenvolver (BRASIL, 2006).

Dessa forma, o PDI e o PPI, tendo por base o SINAES e o Decreto supracitado, constituem instrumentos estruturantes do processo de reestruturação da Universidade Federal do Piauí em todas as suas dimensões. No que diz respeito à dimensão acadêmico-curricular, acrescenta-se o disposto no documento das Diretrizes Gerais do REUNI que, ao diagnosticar a situação da educação superior brasileira, conclui nos seguintes termos:

Em suma, estreitos campos do saber contemplados, precocidade na escolha dos cursos, altos índices de evasão de alunos, descompasso entre a rigidez da formação profissional e as amplas e diversificadas competências demandadas pelo mundo do trabalho e, sobretudo, os novos desafios da sociedade do conhecimento são problemas que, para a sua superação, requerem modelos de formação profissional mais abrangentes, flexíveis e integradores (BRASIL, 2007, p. 8).

Essa passagem define o sentido da reestruturação acadêmico-curricular que norteia as diretrizes gerais do REUNI e, conseqüentemente, o Plano REUNI-UFPI: formação profissional flexível, compatível com as “competências demandadas pelo mundo do trabalho e os novos desafios da sociedade do conhecimento”. Isto é, trabalhador polivalente (amplas e diversificadas competências), cuja formação está baseada em “competências” para atender as exigências postas pela sociedade do conhecimento.

Essa ideia de profissional polivalente ou flexível, formado a partir das competências e habilidades requeridas pelo mercado de trabalho na sociedade do conhecimento, aparece no Plano REUNI-UFPI da seguinte maneira: adequação da organização curricular dos cursos de graduação às novas demandas do mundo do trabalho e da cidadania ativa, por meio do desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à atuação na sociedade contemporânea, independentemente da área de formação. O que será feito mediante reestruturação de Projetos Pedagógicos de Curso (PPC); adoção de práticas didático-pedagógicas integradoras, interdisciplinares e comprometidas com a inovação e o estabelecimento de processos de ensino e aprendizagem centrados no estudante (REUNI-UFPI, 2007).

Nesse sentido, buscamos identificar nos Projetos Pedagógicos dos quatro Cursos de graduação presenciais implantados pelo REUNI no *Campus* Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), em Floriano, a presença dessa ideia central delineada nos vários documentos indicados acima, a qual indica a mudança qualitativa nos currículos dos cursos de graduação e, uma vez institucionalizada, eleva o nível de subordinação da Universidade Federal do Piauí ao mercado. Iniciamos pela identificação padrão dos Cursos contida nos respectivos Projetos Pedagógicos, conforme quadro a seguir.

Quadro 21 – Identificação dos Cursos do Campus Amílcar Ferreira Sobral – CAFS/UFPI, segundo a Modalidade, Turno, Duração, Carga Horária e Regime Letivo (2009)

Curso	Modalidade	Turno	Duração	C. Horária	R. Letivo
C. Biológicas	Licenciatura	Diurno	4 – 5,5 anos	3.410h/T	Bloco Semestral
		Noturno	4,5 – 5,5 anos	3.410h/T	
Pedagogia	Licenciatura	Diurno	4 – 6 anos	3.240h/T	Bloco Semestral
		Noturno	4 – 6 anos	3.240h/T	
Administração	Bacharelado	Diurno	4 – 6 anos	3.210h/T	Bloco Semestral
		Noturno	4 – 6 anos	3.210h/T	
Enfermagem	Bacharelado	Manhã	5 – 7 anos	4.200h/T	Bloco Semestral
		Tarde	5 – 7 anos	4.200h/T	

Fonte: Projetos Político-Pedagógicos (PPP) dos Cursos de Administração e Pedagogia e Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Ciências Biológicas e Enfermagem – CAFS-UFPI.  
Elaboração própria.

O *Campus* Amílcar Ferreira Sobral – CAFS, em Floriano, foi implantado com recursos do REUNI, em 2009, com quatro cursos, duas Licenciaturas (Ciências Biológicas e Pedagogia) e dois Bacharelados (Administração e Enfermagem). À exceção do curso de enfermagem, ofertado apenas no turno diurno, os demais cursos são ofertados nos turnos diurno e noturno. Todos adotaram o regime letivo de bloco semestral. Quanto à duração, em relação aos bacharelados, os cursos de Administração e Enfermagem conservam o tempo mínimo e máximo dentro dos padrões convencionais, 4 e 6 e 5 e 7 anos respectivamente, independentemente do turno. O mesmo acontece com a carga horária, de 3.210 para Administração e de 4.200 para Enfermagem.

Diferentemente acontece com os cursos de licenciaturas, enquanto o Curso de Ciências Biológicas estabelece duração mínima e máxima de 4,0 e 5,5 anos para o turno diurno e 4,5 e 5,5 anos para o turno noturno, o Curso de Pedagogia estabelece duração

mínima e máxima de 4,0 e 6,0, independente do turno. A carga horária total da biologia, independente do turno, é maior que a da pedagogia, 3.410h e 3.210h respectivamente. O tempo maior dado ao curso noturno de biologia não se estende ao curso noturno da pedagogia. Nesse aspecto, duração e carga horária, o curso de licenciatura em Pedagogia se assemelha mais ao curso de bacharelado em Administração e menos ao curso de licenciatura em Biologia.

Destacamos que, em comparação com o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus Ministro Petrônio Portela, em Teresina, aprovado em 2009, já sob as bases, diretrizes e orientações do SINAES, o PPP do CAFS conserva a dimensão política no título e a carga horária total, de 3.240h, mas reduz o tempo de duração mínima de 4,5 para 4,0 anos. Ante a dificuldade de conformar o conteúdo de 4,5 anos, em 4,0 anos, tem-se três saídas possíveis para solução desta contradição: reduzir o conteúdo, aligeirar o processo de ensino-aprendizagem ou as duas coisas simultaneamente.

A seguir apresentamos e analisamos o perfil dos egressos definido nos Projetos Pedagógicos dos Cursos citados acima em comparação com o perfil da formação profissional emanada das orientações políticas do Ministério da Educação e incorporadas nos documentos da UFPI. O que dizem os Projetos Pedagógicos sobre o perfil dos egressos?

- e) consciente de sua responsabilidade como educador, nos vários contextos de atuação profissional;
- f) apto a atuar multi e interdisciplinarmente, adaptável à dinâmica do mercado de trabalho e às situações de mudança contínua do mesmo;
- g) preparado para desenvolver idéias inovadoras e ações estratégicas, capazes de ampliar e aperfeiçoar sua área de atuação (PPC/Biologia, 2011, p. 11).

Docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como em Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, além de em outras áreas nas quais conhecimentos pedagógicos sejam previstos;

- Gestão educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação [...]
- produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional (PPP/Pedagogia, 2011, p. 12).

O curso de Administração da UFPI de Floriano visa formar bacharéis em Administração com perfil de liderança estratégica, visão generalista das organizações e senso prático de solucionadores de problemas administrativos. (PPP/Administração, 2011, p. 18-19). **O texto relaciona dezenas de tarefas do futuro profissional, grifo nosso.**

Enfermeiro com formação generalista e capacidade crítica, reflexiva, criativa e investigativa. Habilitado para o trabalho de Enfermagem nas dimensões do cuidar, gerenciar, educar e pesquisar, com base em princípios éticos, conhecimentos específicos e interdisciplinares (PPC/Enfermagem, p. 12).

Todos os Projetos Pedagógicos, por diferentes maneiras, incorporaram o perfil profissional definido nos documentos que fundamentam a reestruturação na UFPI, nos termos já apresentados. O PPC do Curso de Biologia, no entanto, sintetizou o perfil dos egressos em completa sintonia: um profissional “apto a atuar multi e interdisciplinarmente, adaptável à dinâmica do mercado de trabalho e às situações de mudança contínua do mesmo”. Dito de outras maneiras pelos demais Cursos.

No PPP do Curso de Pedagogia, por exemplo, o perfil profissional flexível e polivalente emerge no dinâmico exercício da docência em diferentes âmbitos da educação: Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, Educação Profissional, área de Serviços e Apoio Escolar e Gestão Educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação [...] produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.

O Projeto Pedagógico do Curso de Administração fala de um profissional com visão generalista. Formar bacharéis com perfil de liderança estratégica, visão generalista e senso prático de solucionadores de problemas administrativos, além de listar dezenas de tarefas do futuro profissional. Essa visão generalista também define no Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem o perfil do futuro profissional: Enfermeiro com formação generalista e capacidade crítica, reflexiva, criativa e investigativa. Habilitado para o trabalho de Enfermagem nas dimensões do cuidar, gerenciar, educar e pesquisar, com base em princípios éticos, conhecimentos específicos e interdisciplinares.

Nos quatro cursos, de diferentes modos, os Projetos Pedagógicos encetam na direção do perfil profissional polivalente e flexível, demandado pelo mercado em constante processo de desregulação do trabalho na sociedade contemporânea, isto é, na dita sociedade do conhecimento. Esse perfil se cristaliza nas competências requeridas pelos Projetos Pedagógicos dos citados cursos, como podemos ver a seguir:

Atuar multi e interdisciplinarmente, interagindo com diferentes especialistas e diversos profissionais, de modo a estar preparado a contínua mudança do mundo produtivo; comprometer-se com o desenvolvimento profissional constante, assumindo uma postura de flexibilidade e disponibilidades para mudanças contínuas [...] (PPC/Biologia, 2011, p. 11).

Ainda de acordo com o parecer supracitado, que deu origem à Resolução nº 01, do Conselho Nacional de Educação, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, as competências inerentes ao licenciado em Pedagogia são [...] O texto lista 16 competências relacionadas ao curso, *grifo nosso* (PPP/Pedagogia, 2011, p. 14).

O conjunto de competências exigidas pelo mercado de trabalho aos graduados nos cursos de Administração está além da dimensão cognitiva, compreendendo os seguintes elementos: Competências intelectuais e técnicas, Competências comunicativas, Competências políticas, Competências organizacionais ou metódicas, Competências comportamentais e Competências sociais (PPP/Administração, 2011, p. 19).

A formação do enfermeiro tem por objetivo dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades gerais: Atenção à saúde; Tomada de decisões; Comunicação; Liderança; Administração; Gerenciamento e Educação Permanente. Essas seis competências gerais se desdobram em 24 competências específicas (PPC/Enfermagem, 2011, p. 12).

Embora o curso de biologia não mencione o conceito “competência”, lista em seu PPP, mais de uma dezena de competências requeridas pelo perfil profissional do egresso do Curso de Ciências Biológicas. As passagens relativas aos demais cursos são explícitas e como podemos ver, todas apontam para o perfil polivalente e flexível delineado nos documentos orientadores, sejam os do Ministério da Educação, sejam os da UFPI. O PDI 2015-2019 assim se posicionou sobre o contexto da reestruturação da Universidade Federal do Piauí:

Indubitavelmente, na era da pós-modernidade, o conhecimento e a sua aplicação tornaram-se ferramentas básicas para o progresso. O capital humano e a sua qualificação passaram a fatores determinantes para o crescimento da ciência, da tecnologia e da inovação. A formação de profissionais e a produção do conhecimento constituem-se, no mundo pós-moderno, em estratégias de ampliação de capitais econômicos e ganham centralidade nos processos de reforma das instituições educacionais instituídas com o fito de assegurar a qualidade do ensino e a adequada alocação de recursos (UFPI, 2015-2019, p. 146).

A concepção de sociedade, de trabalho e de educação, aqui apresentada, emerge das teorias que definem o contexto da globalização neoliberal, sociedades pós-modernas,

sociedade do conhecimento ou da informação, etc. Essas teorias constituem a base ideológica da reestruturação econômica, política e cultural praticada no período da chamada acumulação flexível, base da produção e reprodução do capital entre o final do século XX e começo do século XXI.

No contexto acima, com emergência na transição do modelo de acumulação fordista para o modelo de acumulação flexível, segundo Harvey, há uma renovação de interesse e de ênfase no acesso ao conhecimento científico e técnico” (HARVEY, 2009 apud SILVA, 2014, p. 40). Isto porque, segundo alguns autores, teria havido uma mudança na centralidade da produção, o conhecimento passou a ser a principal fonte da riqueza, ultrapassando o trabalho. Silva (2014) traz ao debate dois autores que discutem essa concepção, segundo a qual, o conhecimento passou a ser o principal fator de produção.

Para Manuel Castells (2005), citado por Silva (2014) “o que é específico ao modo informacional de desenvolvimento (sociedade da informação ou sociedade do conhecimento) é a ação de conhecimentos sobre os próprios conhecimentos como principal fonte de produtividade” ( p. 41). Na mesma direção caminha André Gorz, também citado por Silva, para quem “o conhecimento se tornou a principal força produtiva, e que, conseqüentemente, os produtos da atividade social não são mais, principalmente, produtos do trabalho cristalizado, mas sim do conhecimento cristalizado” (GORZ, 2005 apud SILVA, 2014, p. 41).

Silva (2014) ainda cita Harvey (2009) que, por sua vez, aponta algumas características centrais do modelo flexível de acumulação, donde emerge o conceito de profissional polivalente e flexível: maleável e adaptável a diversos tempos, levando em conta a lógica do mercado. Trata-se de um modelo multifuncional, dadas as condições de imprevisibilidade impostas pelas transformações econômicas e tecnológicas (p. 45). Esse modelo gera um paradoxo, segundo o autor: “a ampliação do trabalho precarizado e informal, de um lado, e, de outro, um trabalhador multiqualificado, polivalente, capaz de exercer funções muito mais abstratas e intelectuais (HARVEY, 2009 apud SILVA, 2014, p. 45). Além disso, esse trabalhador deve ter “capacidade de diagnóstico, de solução de problemas, capacidade de tomar decisões, de intervir no processo de trabalho, de trabalhar em equipe, auto-organizar-se e enfrentar situações em constantes mudanças” (IANNI, 1994 apud SILVA, 2014, p. 45).

O Projeto Pedagógico Institucional (PPI), parte integrante do Plano de Desenvolvimento Institucional 2010-2014, ambos conectados com a LDB 9394/1996, com o Sistema Nacional de Avaliação – SINAES, com o Decreto N° 5.773/2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de Educação, enquanto instrumento político,

filosófico e teórico-metodológico, apresenta as diretrizes pedagógicas que orientam as ações das IES e as atividades acadêmicas e científicas que desenvolve ou que pretende desenvolver (PDI-UFPI, 2010-2014, p. 31).

Os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), elaborados segundo a autonomia dos cursos conferida pelas DCN, de acordo com o primeiro PDI, devem contemplar: “com toda a clareza, a intencionalidade do curso, refletir sua imagem, criar sua identidade e delimitar o seu espaço de autonomia, refletindo o perfil do profissional desejado, através dos conteúdos curriculares, suas competências e habilidades” (PDI-UFPI, 2007, p. 47-48). E devem ser elaborados com “observância à interdisciplinaridade e flexibilização curricular” (p. 47).

Por esta razão, a elaboração do Projeto Pedagógico de cada Curso da UFPI, deve ter por base o “compromisso com a inovação na organização curricular, seja com relação à incorporação dos avanços tecnológicos, seja com a integralização do curso ao perfil desejado do egresso e ao sistema educacional em sua totalidade” (UFPI, 2010-2014, p. 48). Esse PPI revela o objetivo da reestruturação acadêmico curricular, o delineamento de um perfil de curso e de formação profissional, nos termos demandados pelo mundo do trabalho na contemporaneidade, visando um egresso profissionalmente competente, polivalente e flexível.

Segundo o PPI, “o profissional egresso da UFPI, para que possa atuar de forma competente no seu campo de trabalho”, deve ser portador de um conjunto de competências (éticas, pessoais, profissionais etc) e capacidade de “dominar conhecimentos que lhe favoreçam maior flexibilidade na sua atuação profissional”, entre várias outras.

A revisão curricular para readequação das matrizes curriculares às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) já estava contemplada desde o PDI 2005-2009, com o objetivo específico de “adequação dos projetos pedagógicos dos cursos ao perfil profissional requerido pela sociedade atual (contemporânea, pós-moderna, do conhecimento, da informação, *grifo nosso*) e às DCNs” (PPI 2010-2015, p. 38). Ainda de acordo com o PDI 2010-2014, na vigência do PDI anterior, 57 cursos tiveram suas matrizes curriculares reestruturadas, visando “modernização e adequação das matrizes aos novos paradigmas adequados às distintas categorias profissionais e, sobretudo, às DCNs” (UFPI/PPI 2010-2015, p. 80). O novo PDI (2010-2014), bem como o seguinte (2015-2019), assumiram o compromisso em dar continuidade a esse processo de atualização permanente das matrizes curriculares.

De um ponto de vista mais geral, conforme exposto no Plano REUNI-UFPI, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES é o eixo da reestruturação da dimensão acadêmico-curricular e isto fica patentado tanto no PPI enquanto instrumento que estabelece as bases, diretrizes e orientações pedagógicas e acadêmicas dos cursos de

graduação e formação dos estudantes da UFPI quanto no PDI enquanto planejamento das políticas e das ações da UFPI com vistas ao cumprimento de sua missão e seus objetivos no prazo de cinco anos. Isto é, com o PPI e o PDI, tendo o SINAES como eixo ordenador, buscase reestruturar o currículo dos cursos de graduação presenciais da Universidade Federal do Piauí segundo as bases das políticas públicas nacionais, compatibilizando a educação superior fornecida pela UFPI com as múltiplas facetas do mercado no plano local e regional integrado ao nacional.

O próprio PDI 2010-2014, em sua apresentação, aponta a divulgação da Portaria Normativa Nº 1, de 10 de janeiro de 2007, que estabeleceu o calendário de avaliações do Ciclo Avaliativo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação superior – SINAES, como fator motivador de sua elaboração. Outro fator importante foi a programação do processo de credenciamento da UFPI, ocorrido em março de 2009, que teria ensejado revisão de ações planejadas e já desenvolvidas e colocado exigências para um replanejamento para até 2014 (PDI/UFPI, 2007-2014, p. 13). A passagem a seguir não deixa dúvidas quanto a isso.

Este PDI 2010-2014 vem consolidar um importante passo do planejamento estratégico da UFPI, que visa à consecução de ações que resultem no fortalecimento institucional em âmbito administrativo, organizacional e, essencialmente, na melhoria das atividades relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão, de forma a consolidá-la como instituição geradora e socializadora do conhecimento e fomentadora do avanço científico e tecnológico, em direção ao desenvolvimento da sociedade local, regional e nacional. A avaliação deste PDI será fundamental para que a Universidade viva em consonância com o que preconiza o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES (Lei nº 10.861, de 14.04.2004) (PDI/UFPI, 2010-2014, p. 13).

Conforme dito acima, o PDI, enquanto planejamento estratégico, busca fortalecer a UFPI e suas ações, do ponto de vista administrativo e organizacional, mas “essencialmente”, no que se refere as “atividades relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão”, isto é, fortalecer “essencialmente”, a dimensão acadêmico-curricular. Vemos também que o planejamento busca consolidar a UFPI como “instituição geradora e socializadora do conhecimento e fomentadora do avanço científico e tecnológico, em direção ao desenvolvimento da sociedade local, regional e nacional”. Finalmente, o texto acrescenta que o PDI será fundamental para que a universidade viva em consonância com o que preconiza o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES (Lei nº 10.861, de 14.04.2004).

O PDI 2010-2014, estruturado em quatro eixos: 1) Ensino (Graduação e Pós-Graduação), 2) Pesquisa e Inovação Tecnológica, 3) Extensão e 4) Assistência Estudantil, foi

elaborado em consonância com a Lei nº 9.394/96, LDB, a Lei nº 10.861/2004, SINAES, Decretos nº 2.494/1998, Decreto nº 3.860/2001, Decreto nº 4.914/2003, Decreto nº 5.154/2004, Decreto nº 5.224/2004 e Decreto nº 5.225/2004, além de várias Portarias do MEC e Resoluções do CNE (PDI/UFPI, 2010-2014, p. 19).

O SINAES, conforme visto em outro capítulo, estabelece um tripé no processo de avaliação da educação superior: avaliação da instituição, avaliação dos cursos de graduação e avaliação do desempenho do estudante. Um dos aspectos da avaliação da instituição diz respeito ao trabalho docente que, segundo Medeiros (2012, p. 98), leva à ampliação da jornada de trabalho e intensificação do trabalho docente. Isto é, a reestruturação da dimensão acadêmico-curricular pautada nesses parâmetros visa, simultaneamente, elevar a produtividade do trabalho docente mediante ampliação da jornada e intensificação do trabalho e flexibilizar o processo de ensino-aprendizagem para conformar um novo perfil profissional dos egressos dos cursos de graduação presenciais da UFPI, para suprir as exigências do suposto modelo de acumulação flexível.

Em outro capítulo, discutimos também, no contexto da crise estrutural da economia capitalista das décadas de setenta e oitenta do século XX, a emergência do regime de acumulação flexível em vias, senão de substituição, mas de suplementação do regime de acumulação fordista/taylorista enquanto forma de organização da produção e do trabalho. A alusão a esta temática aqui visa tão somente chamar atenção para a relação do perfil profissional exigido pela reestruturação curricular da UFPI com o perfil do trabalhador e do trabalho resultante da reestruturação produtiva daquele contexto. Neste sentido, no que pese a complexidade do tema, somos impelidos a adentrar no debate em torno da pedagogia das competências, o que será feito com a devida prudência, apoiado em Duarte (2008) e Maués (s/d), entre outros autores.

Duarte situa a pedagogia das competências no âmbito de uma corrente mais ampla da educação, denominada por ele de pedagogias do “aprender a aprender”, incluindo o “construtivismo, a Escola Nova, os estudos na linha do “professor reflexivo etc” (p. 6). Nosso propósito não é discutir essas escolas, mas tão somente perceber o aporte teórico das mesmas nos novos currículos e a relação destes com as mutações no paradigma produtivo.

O autor apoia sua tese em trecho de uma entrevista de Perrenoud à Revista Nova Escola, no ano 2000:

[...]. Os Professores devem parar de pensar que dar aulas é o cerne da profissão. Ensinar, hoje, deveria consistir em conceber, encaixar e regular

situações de aprendizagem seguindo os princípios pedagógicos ativos e construtivistas. Para os professores adeptos de uma visão construtivista e interacionista de aprendizagem trabalhar no desenvolvimento de competências não é uma ruptura (PERRENOUD, 2000 apud DUARTE, 2016, p. 6).

Conceber o ensinar como “conhecer, encaixar e regular situações de aprendizagem seguindo os princípios pedagógicos ativos e construtivistas” significa dizer que no processo de ensino e aprendizagem baseado na pedagogia das competências o aluno assume não apenas a condição de sujeito central, mas também a responsabilidade pela aquisição do conhecimento. Essa ideia de Perrenoud é reafirmada e ampliada no livro *Construir as competências desde a escola*, donde “a abordagem por competências junta-se às exigências da focalização sobre o aluno, da pedagogia diferenciada e dos métodos ativos” (PERRENOUD, 1999 apud DUARTE, 2014, p. 5).

Duarte aponta quatro eixos norteadores da pedagogia das competências de Perrenoud. Primeiro: as aprendizagens realizadas pelo próprio indivíduo são mais importantes do que as transmitidas pelos professores. Nessa perspectiva, aprender sozinho facilitaria o desenvolvimento da autonomia do indivíduo, o que pode ser dificultado no caso da aprendizagem por transmissão de outra pessoa. Segundo: é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição e construção do conhecimento do que aprender os conhecimentos descobertos e elaborados por outras pessoas. Seria mais importante adquirir o método científico que o conhecimento científico já existente. Em síntese, o que o indivíduo aprende por si mesmo é superior àquilo que ele aprende por transmissão feita por outras pessoas e o método de construção do conhecimento é mais importante que o conhecimento já produzido socialmente (p. 9).

O terceiro eixo afirma: a atividade educativa deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança, isto é, a educação necessariamente deve estar inserida de maneira funcional na atividade da criança. Por último, a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança. Significa que a nova educação deve estar pautada na ideia de que vivemos em uma sociedade acelerada, cujo ritmo das transformações tornam os objetos e os conhecimentos cada vez mais provisórios. Nessa dinâmica, o indivíduo que não aprender a se atualizar permanentemente estará condenado ao atraso e à “eterna defasagem de seus conhecimentos” (p. 11). A citação a seguir associa as competências ao mundo produtivo:

A miopia gerencial e arrogante e a resistência à mudança, que paira em grande parte no sistema produtivo, devem dar lugar à aprendizagem, ao conhecimento, ao pensar, ao refletir e ao resolver novos desafios da atividade dinâmica que caracteriza a economia global dos tempos modernos. Tal mundialização da economia só se identifica com uma gestão do imprevisível e da excelência, gestão essa contra a rotina, contra a mera redução de custos e contra a simples manutenção. Em vez de se situarem numa perspectiva de trabalho seguro e estático, durante toda a vida, os empresários e os trabalhadores devem cada vez mais investir no desenvolvimento do seu potencial de adaptabilidade e de empregabilidade, o que é algo substancialmente diferente do que se tem praticado. O êxito do empresário e do trabalhador no século XXI terá muito que ver com a maximização das suas competências cognitivas. Cada um deles produzirá mais na razão direta de sua maior capacidade de aprender a aprender, na medida em que o que o empresário e o trabalhador conhecem e fazem hoje não é sinônimo de sucesso no futuro. [...] A capacidade de adaptação e de aprender a aprender e a re-aprender, tão necessária para milhares de trabalhadores que terão de ser re-convertidos em vez de despedidos, a flexibilidade e modificabilidade para novos postos de trabalho vão surgir cada vez com mais veemência. Com redução dos trabalhadores agrícolas e dos operários industriais, os postos de emprego que restam vão ser mais disputados, e tais postos de trabalho terão que ser conquistados pelos trabalhadores preparados e diferenciados em termos cognitivos (FONSECA, 1998 apud DUARTE, 2016, p. 10-11).

São evidentes as características do perfil do trabalhador flexível nesse contexto: “capacidade de adaptação, de aprender a aprender”, devendo investir permanentemente no desenvolvimento de seu potencial de adaptabilidade e empregabilidade, condições opostas às existentes, do trabalho seguro e duradouro, na extensão da vida. Acredita o autor que, com a crescente eliminação de postos de trabalho e redução do número de trabalhadores agrícolas e industriais, as disputas pelos postos de trabalho em menor quantidade serão muito mais acirradas, vencendo aqueles “trabalhadores preparados e diferenciados em termos cognitivos”.

Os eixos norteadores da pedagogia das competências apresentados por Duarte são facilmente verificáveis nos currículos dos cursos do *Campus* Amílcar Ferreira Sobral – CAFS/UFPI. Nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura, Pedagogia e Biologia, a relação entre teoria e prática pode ser sintetizada nos seguintes termos:

O confronto do estudante com as situações reais ou simuladas tem como objetivo a aprendizagem significativa, uma vez que o estudante se torna sujeito de sua aprendizagem, construindo sentido para o aprendizado (UFPI/CAFS, 2011-PPP de Pedagogia, p. 19).

[...] a relação orgânica entre teoria e prática constitui etapa essencial do processo ensino-aprendizagem, [...] a prática estará presente em todas as disciplinas do curso, permitindo o desenvolvimento de habilidades para lidar com o conhecimento de maneira crítica e criativa” (UFPI/CAFS, 2011, PPC de Biologia, p. 13).

O aluno assume a condição de sujeito da aprendizagem e faz isso em proeminente relação de conexão com a realidade prática, a partir de situações-problemas colocadas ao seu alcance. Nessa perspectiva pragmática de educação, o professor assume o papel de mediador, conforme dito em outra passagem do currículo da Pedagogia: “[...] estes saberes assumem importância uma vez que os professores, agindo como mediadores do conhecimento, podem desempenhar papéis de orientadores [...]” (p. 21). Assim, reafirma o aluno no epicentro do processo de ensino-aprendizagem e junto com ele os “saberes”, isto é, a realidade prática, as situações-problemas. Em terceiro plano aparece o professor, não o professor que ensina ou o professor-pesquisador, mas o professor-mediador-orientador-tutor, etc.

Maués (s/d) cita estudos de Romainville (1995), nos quais o autor apresenta três mudanças conceituais a partir da noção de competências. A primeira consiste no “deslocamento do epicentro da aprendizagem, que passa da matéria a ser aprendida para colocar no centro o aluno”. Para o autor, a essa mudança corresponde uma mudança nas finalidades do ensino. Com isso, o objetivo passa a ser “o que o aluno deverá ser capaz de fazer ao final e não quais as matérias, os conteúdos que ele deverá assimilar. Dessa forma, a lógica da aprendizagem muda das disciplinas para as competências” (MAUÉS, s/d, p. 3).

A segunda mudança com a introdução da pedagogia das competências como base da formação escolar, consiste, segundo o autor, na passagem da aprendizagem centrada nas aquisições para uma aprendizagem centrada na ação. Assim, a pedagogia das competências teria como função mobilizar recursos para solução de problemas, revelando o lado prático e utilitarista dessa pedagogia (MAUÉS, s/d, p. 3-4). A terceira mudança consiste na possibilidade de passar de uma aprendizagem do conhecimento para uma aprendizagem do “*savoir-faire*” e do “*savoir-réfléchir*”, com sérias consequências na formação de professores. Segundo Maués, embora Perrenoud afirme que o “*savoir-faire*” não implique abandonar os conhecimentos, contraditoriamente, o mesmo afirma que “para desenvolver as competências é preciso diminuir os conhecimentos” (p. 4).

Duarte ressalva que a ideia de “crítico” e “criativo” nas orientações da pedagogia das competências não pode ser confundida com a “busca de transformações radicais da realidade social, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista (p. 12). Isto é, a crítica é dirigida ao “tradicional” modelo de educação, que deve ser substituído pelo suposto novo modelo, baseado na pedagogia das competências. A criatividade, diz respeito às novas habilidades, como o aprender a aprender.

Essa mesma perspectiva está presente nos currículos dos cursos de bacharelado, Administração e Enfermagem. No PPP do Curso de Administração, a relação teoria e prática aparece nos seguintes termos:

[...] o conhecimento deve ser transposto da situação em que foi criado, inventado ou produzido [...] A relação teoria versus prática requer a concretização dos conteúdos curriculares em situações mais próximas ao aluno, nas quais se incluem as situações do trabalho e do exercício da cidadania” (UFPI/CAFS, 2011, PPP de Administração, p. 28).

O processo de ensino e de aprendizagem, embora intangível se materializa na ação de favorecer o aprendizado de uma cultura e/ou na aquisição de conhecimentos e competências, em um contexto real e determinado, configurando-se em uma *práxis* situada.

[...] o processo através do qual o aluno apreende as competências necessárias para exercer o ofício de enfermeiro [...].

[...] o ensino e a aprendizagem são adaptações, (re) significados por seus atores e pelo contexto [...] (UFPI/CAFS, 2011, PPC de Enfermagem, p. 16-17).

No PPP do Curso de Administração o conhecimento a ser buscado e incorporado, tendo o professor como mediador, deve estar relacionado com a experiência e a prática do aluno, para que possa se revestir de “significado e utilidade”. Assim, “A relação teoria *versus* prática requer a concretização dos conteúdos curriculares em situações mais próximas ao aluno, nas quais se incluem as situações do trabalho e do exercício da cidadania” (UFPI/CAFS, 2011, p. 28). A mesma perspectiva é visível no PPC do Curso de Enfermagem, especialmente na passagem que afirma que o processo de ensino e de aprendizagem “se materializa na ação de favorecer o aprendizado de uma cultura e/ou na aquisição de conhecimentos e competências, em um contexto real e determinado, configurando-se em uma *práxis* situada”.

Esse debate acerca da relação teoria e prática no ambiente escolar é extenso e controverso. As posições se dividem entre aquelas que supostamente enfatizam o ensino das teorias em detrimento da dimensão prática, aquelas que enfatizam as atividades práticas em detrimento dos conhecimentos teóricos e aquelas que consideram possível equilibrar as duas dimensões no processo de ensino e aprendizagem. Já vimos que Perrenoud, ao tempo em que diz que as competências não viram as costas para os conhecimentos, afirma que para desenvolvê-las é preciso diminuir os conhecimentos. Na passagem a seguir essa posição é explícita: “Toda escolha coerente tem seu reverso: o desenvolvimento de competências desde a escola implicaria um *aligeiramento* (grifo nosso) dos programas nacionais, a fim de liberar o

tempo requerido para realizar a transferência e a mobilização dos saberes” (PERRENOUD, 1998 apud MAUÉS, s/d, p. 4-5).

Segundo Maués, a defesa da adoção das competências na educação escolar e na formação de professores vem acompanhada da crítica de que a escola dá muita ênfase ao ensino teórico e deixa em segundo plano a aplicação desses conhecimentos. No mesmo sentido, o “fracasso escolar” é atribuído ao suposto fato de que a escola estar centrada na dimensão teórica. Procedendo assim se estabeleceria uma cisão entre teoria e prática, o que impediria uma ação efetiva na aplicação do que foi supostamente ensinado e aprendido nas escolas (p. 7). Em contraposição, a “abordagem por competências” colocaria “no centro da cena as ações que os alunos devem ser capazes de executar após a aprendizagem (DOLZ et al, 2002, p. 10 apud MAUÉS, s/d, p. 8).

Por outro lado, Bronckart e Dolz (2002), citados por Maués (s/d) justificam a emergência da lógica das competências a duas razões fundamentais. Uma associada ao processo de adaptação, ao processo de “aquisição do saber-fazer, que permite a possibilidade de empregabilidade”. A outra associada ao movimento neoliberal, “preocupado em formar pessoas aptas a enfrentar o mercado de trabalho em constante mutação, de forma eficiente e eficaz” (p. 8). A rigor, as duas razões não se opõem, ao contrário, se complementam, visto que ambas, em última instância, visam “uma formação flexível, polivalente, que possa permitir uma fácil adaptação, coerente com as mudanças do mercado e as exigências internacionais” (MAUÉS, s/d, p. 8).

A autora alerta para o fato de que a preponderância do pragmatismo presente na pedagogia das competências e incorporada na formação de professores, isto é, a educação associada ao trabalho nas empresas, pode resultar em “subordinação da educação ao racionalismo utilitarista do mercado” (p. 11). Podemos transpor esse alerta para as universidades federais sob o REUNI, a partir da UFPI, que, conforme demonstrado até aqui, vem progressivamente caminhando nessa direção. A pertinência desse alerta é reforçada se levarmos em conta recomendações do Conselho Europeu de 1997, segundo as quais “a escola deve dar prioridade ao desenvolvimento das competências profissionais e sociais para uma melhor adaptação dos trabalhadores às evoluções do mercado de trabalho” (NICO HIRTT, 2001 apud MAUÉS, s/d, p. 11). Para este autor, “em um contexto de rápida mudança do ambiente tecnológico e industrial, o tradicional papel do ensino – a transmissão de conhecimentos – é julgado obsoleto. O que conta, doravante, é dotar o (futuro) trabalhador de *savoir-faire* e de *savoir-être* que favoreçam a flexibilidade social” [...] (MAUÉS, s/d, p. 11-12).

E quanto ao papel do professor segundo esse modelo? De acordo com a OCDE, o professor deve ser ao mesmo tempo “um formador-acompanhante, um especialista bem informado, um membro de equipes em redes” (OCDE, 2001, p. 9). Não só altera o papel do professor, já que ele deixa de ser o profissional que transmite conhecimento, mas também diminui o sentido que hoje se tem desse profissional. Na perspectiva da pedagogia das competências, o “professor-pesquisador” deve ser substituído por um “prático competente” (LESSARD, 1999 apud MAUÉS, s/d, p. 14). Nesse contexto, não consideramos exagero dizer, se o professor-pesquisador está sendo substituído pelo professor-mediador-acompanhante, a universidade baseada no ensino, pesquisa e extensão, tende ao mesmo ritmo ser substituída pela universidade de ensino. Como disse Maués, a pedagogia das competências pode ser o modelo apropriado para realizar a formação, permitindo aproximar a educação e o mercado (p. 14).

Fica demonstrado que a implementação do REUNI na UFPI estabeleceu um processo progressivo de alteração do perfil profissional desejado para os egressos dos Cursos de Licenciaturas e Bacharelados. O novo perfil tem por base as orientações dadas pela pedagogia das competências, que visa ajustar o trabalhador às demandas do modelo da acumulação flexível predominante no atual estágio do capitalismo imperialista, um profissional polivalente e flexível.

Sabe-se que desde que consumada a separação entre proprietários e não proprietários dos meios de produção, os primeiros passaram a controlar o processo de trabalho. Mais do que isto, o produto do trabalho realizado pelo trabalhador lhe foi retirado, passando a pertencer ao capitalista, ocorrendo o que Marx chamou de “*subsunção formal do trabalho ao capital*” (MARX, 1978 apud PARO, 2003).

Nessa fase do capitalismo, o excedente do trabalho, a mais valia-absoluta, é o meio pelo qual o capitalista expande seu capital. Essa mais-valia absoluta, expressão material da subsunção formal do trabalho ao capital, decorre do prolongamento da jornada de trabalho e/ou do aumento do ritmo/intensidade do trabalho. Entretanto, os limites naturais e sociais<sup>36</sup> dessas duas medidas limitam também a reprodução do capital. Como o que não avança retrocede, busca-se a expansão contínua do capital pelo aumento da produtividade, que implica aumento relativo do tempo de trabalho excedente (da mais-valia absoluta), mas pela redução do tempo de trabalho necessário. Dessa alteração no processo de trabalho resulta a mais-valia relativa.

---

<sup>36</sup> Limites naturais: capacidade física do trabalhador e extensão do dia em horas. Limites sociais: reação dos trabalhadores à exploração de sua capacidade de trabalho (Paro, 2003, p. 47).

A influência do taylorismo-fordismo, base tecnológica e organizacional da produção, dominante a partir do final da segunda grande guerra mundial do século XX, não ficou restrita ao ambiente fabril, inaugurando a produção em larga escala, a reprodução ampliada do capital e maior acumulação de riquezas pelo incremento da mais valia. Ao contrário, estendeu-se a todas as esferas da vida social, da infra à superestrutura, atingindo as subjetividades e a cultura em geral.

O fim da “era de ouro do capitalismo”, além das mudanças estruturais no modo de produção, obrigou a burguesia imperialista a redefinir as bases políticas, ideológicas e organizativas da produção, a partir de novas bases técnicas e tecnológicas. Essas mudanças estruturais visam estabelecer um novo padrão de acumulação do capital, dentre outros meios, por um ajustamento no processo de subsunção real do trabalho ao capital (FERRAZ, 2008).

O êxito dessa maior subordinação do trabalho ao capital, com vistas a elevação da taxa de mais-valia total, passa pela existência de trabalhadores mais adaptados às formas atuais de valorização do capital, não somente em nível técnico, mas também na dimensão político-ideológica e cultural. Significa agora ter como foco, não apenas o processo de trabalho, mas também a subjetividade do trabalhador e desta forma intensificar a reprodução do capital.

De forma que, no estágio atual da reprodução do capital em escala mundial, a subsunção real se aprofunda, no sentido de uma subsunção de todo o modo de vida à lógica da produção de mercadorias transformando-se no que está sendo designado por subsunção intelecto-afetiva do trabalho ao capital (ALVES, 2000 apud FERRAZ, 2008). O autor citado por Ferraz argumenta que, nesta fase, os agentes do capital procuram refinar os mecanismos de dominação no âmbito do processo de trabalho, fazendo com que o trabalhador incorpore mais profundamente a ética da competitividade e do individualismo, incorpore também valores que vão de encontro aos seus interesses de classe, de modo a quebrar possibilidades de solidariedade de classe, além de tentar fazer com que os trabalhadores interiorizem princípios ideológicos que os comprometam subjetiva e ativamente com as metas do capital.

O perfil polivalente e flexível dos futuros trabalhadores exigido nos projetos pedagógicos dos cursos analisados, resultado da reestruturação empreendida pelo REUNI-UFPI, adequa-se à tese de maior subsunção intelecto-afetiva do trabalho ao capital, isto é, de ampliar mais fortemente a subordinação do trabalhador físico-técnico e intelecto-afetiva ao novo ethos da reprodução, de modo a elevar a taxa de produção da mais-valia relativa e total.

Lembremos, as alterações promovidas no ambiente das universidades federais em geral e, em particular na UFPI, tem por base a emergência da suposta sociedade do

conhecimento. A propósito disso, resgatamos as cinco ilusões atribuídas por Duarte a esta tal sociedade: a) o conhecimento foi amplamente democratizado, tornando-o mais acessível; b) a habilidade de mobilizar conhecimentos, é muito mais importante que a aquisição de conhecimentos teóricos, isto é, as teorias pautadas em metanarrativas estão superadas, não cabendo mais elaborações de grandes sínteses teóricas sobre a história, a sociedade e o ser humano; c) o conhecimento não é a apropriação da realidade pelo pensamento, mas sim uma construção subjetiva resultante de processos semióticos intersubjetivos, nos quais ocorre uma negociação de significados; d) os conhecimentos têm todos o mesmo valor, não havendo entre eles hierarquia quanto à sua qualidade ou quanto ao seu poder explicativo da realidade natural e social e; e) O apelo à consciência dos indivíduos, seja por meio das palavras, seja por meio dos bons exemplos dados por outros indivíduos ou por comunidades, constitui o caminho para a superação dos grandes problemas da humanidade. Conforme dissemos no texto de introdução desta tese, não apenas recusamos metodológico e epistemologicamente estas premissas, mas nosso estudo seguiu justamente no sentido oposto a este.

Chamou atenção ainda o fato de que dois cursos, Administração e Pedagogia, adotaram o termo habitual Projeto Político-Pedagógico (PPP) e dois, Biologia e Enfermagem, mudaram para Projeto Pedagógico do Curso (PPC), marcando o esvaziamento da dimensão política dos currículos e apontando mudança no sentido da administração gerencial, de base técnico-científica. A esse respeito devemos lembrar que, por meio da Resolução N° 278/2011, o CEPEX/UFPI aprovou a criação do Núcleo Docente Estruturante (NDE), no âmbito da estrutura de gestão acadêmica dos cursos de graduação. O NDE, exigência do Ministério da Educação, normatizado pela Resolução N° 01/2010 da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES, se “constitui de um grupo de docentes, com atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso”. Visa, dentre outras atribuições: “I – contribuir para a consolidação do perfil profissional do egresso do curso, em observância ao que preconizam o PPC e Diretrizes Curriculares Nacionais da área (CEPEX/UFPI, 2011, p. 1).

O NDE, como instância de gestão acadêmica, surge no contexto de extinção dos Departamentos e de emergência da Chefia de Curso, que absorve e unifica as atribuições dos Departamentos e das Coordenações de Cursos. Para além do argumento de ser necessário remover essa herança dos governos militares, está o fato de que a mudança acarreta acúmulo de trabalho e redução de salário (menor valor das gratificações) aos novos ocupantes do cargo de Chefe de Curso. Conforme estabelecido no item II das atribuições, o NDE constitui instância “auxiliar da Coordenação ou Chefia do Curso” nos procedimentos relativos ao

“desenvolvimento das atividades inerentes ao curso, quanto aos aspectos de sua organização didático-pedagógica, atuação do corpo docente e infraestrutura adequada (CEPEX/UFPI, p. 1).

De acordo com o estabelecido na Resolução N° 01/2010 da CONAES/MEC, reproduzido na Resolução N° 278/11 do CEPEX, o NDE será constituído por membros do corpo docente do curso, que exerçam liderança acadêmica no âmbito do mesmo, percebida na produção de conhecimentos na área, no desenvolvimento do ensino, bem como na pesquisa e extensão e que atuem em prol do desenvolvimento do curso (CEPEX/UFPI, 2010, p. 1). Considerando o conjunto de responsabilidades atribuídas, bem como a sua composição, o NDE parece uma comissão de “notáveis” professores de cada curso e se faz necessário por haver professores que não atuam “em prol do desenvolvimento do curso”. Na prática, essa política esvazia o conteúdo e o caráter mais amplo e democrático das decisões tomadas nas antigas assembleias departamentais ou, em termos atuais, no Colegiado do Curso, restringindo essas decisões a um grupo seletivo de professores, no mínimo cinco e no máximo oito, aqueles comprometidos com suas diretrizes.

Além disso, o NDE atua como instância de controle e avaliação, no sentido de garantir os resultados esperados no processo de desenvolvimento de ensino, pesquisa e extensão nos parâmetros do SINAES, conforme estabelecido no item VI das atribuições: “colaborar para a difusão, entre o alunado, da cultura avaliativa desenvolvida no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, incluindo a avaliação interna e externa (CEPEX/UFPI, 2010, p. 2). A aprovação do NDE se dá em consideração de exigência do Ministério da Educação e de tratar-se de matéria não contemplada no Regimento Geral da UFPI, visto que este até o presente momento não foi adaptado às exigências do SINAES. Trataremos a seguir dos aspectos estruturais da reestruturação-expansão da UFPI.

### **5.5 Dimensão Física – Aspectos Estruturais da Reestruturação-Expansão da Universidade Federal do Piauí – UFPI**

Neste tópico, buscamos descrever os aspectos estruturais da Universidade Federal do Piauí, resultado da reestruturação-expansão, com o objetivo de dimensionar o tamanho da expansão física e sua relação com a racionalidade transmutada pelas dimensões quantitativa e qualitativa vistas anteriormente. Nesse sentido, a descrição refere-se aos espaços físicos modificados e os equipamentos adquiridos em função da reestruturação-expansão com o sentido de facilitar a percepção da dimensão física da política REUNI-UFPI. Iniciamos

apresentando um resumo da reestruturação-expansão desses aspectos, conforme previsto no Plano REUNI-UFPI, independentemente do cronograma operacional/executório nele estabelecido.

Em síntese, o Plano estabeleceu como metas a construção e alocação de equipamentos em prédios, salas de aula e espaços de aprendizagem, incluindo salas apropriadas para utilização de turmas de 70 lugares cada; construção e equipamentos de prédio de salas para seminários e conferências; construção e equipamento de Centro de Idiomas em apoio ao aprendizado de línguas estrangeiras e português; atualização da Biblioteca Central, e de algumas setoriais; construção, reforma, atualização, adequação de espaços e aquisição de equipamentos para laboratórios de ensino e pesquisa; Substituir as telhas de amianto existentes na UFPI (nos vários blocos) por telhas termo acústicas; construção de um Centro de Convenções, enfatizando um amplo espaço para as solenidades de colação de grau, de maneira institucional e gratuita; os atuais auditórios serão dotados de equipamentos de informática, rede para acesso à internet wi-fi, vídeo e som para as atividades acadêmicas (UFPI, 2007).

A descrição foca os dois *campi* atendidos pelo REUNI, o Campus Ministro Petrônio Portela – CMPP, em Teresina, sede da UFPI e o Campus Amílcar Ferreira Sobral – CAFS, em Floriano. Enfatizamos este último que, por ser o único *Campus* inteiramente REUNI, traz a possibilidade de evidenciar com maior integridade as características e a racionalidade dessa política.

O *Campus* Amílcar Ferreira Sobral – CAFS/UFPI, inaugurado em 10 de março de 2009, foi construído na área que abrigava o Colégio Técnico de Floriano - CTF (Ex-Colégio Agrícola de Floriano - CAF), fundado em 1979. O Plano de Expansão da Universidade Federal do Piauí (2006-2008) contemplou a implantação do *campus* em Floriano, mas a proposta foi recusada pelo Ministério da Educação. Não havendo impedimento na etapa seguinte, a criação do *campus* de Floriano foi contemplada no Plano REUNI-UFPI e, assim, amenizando o sentimento de decepção dos defensores da ideia por causa da recusa do MEC na fase I, da expansão-interiorização.

Para a implantação do *campus* da UFPI em Floriano os defensores locais da ideia buscaram apoio junto à prefeitura do município e outros segmentos, no sentido de encontrar um local aonde o *campus* pudesse ser edificado. Sem o êxito esperado, os esforços se voltaram para a área já pertencente ao Colégio Agrícola de Floriano que, dadas as circunstâncias, passou a receber o conjunto de obras de infraestrutura, pavimentação e instalações físicas exigido pelo funcionamento de um *campus* universitário. Essas obras

geraram, inicialmente, desconfortos entre a universidade e órgãos de fiscalização, em razão das contornáveis agressões ambientais à ordem natural do lugar, causadas pelas obras de infraestrutura do novo *campus*.

Dessa forma, a área pertencente ao antigo Colégio Agrícola de Floriano - CAF, atual Colégio Técnico de Floriano - CTF, abriga agora o *Campus* Amílcar Ferreira Sobral – CAFS/UFPI, englobando a Educação Básica Técnica e Tecnológica (EBTT) e a Educação Superior (MS). Assim, o CAFS ocupa o endereço histórico da UFPI em Floriano, BR 343, Km 3,5, S/N, bairro Meladão. Apresentamos a seguir uma descrição física do *campus* hoje, envolvendo as instalações do Colégio Técnico de Floriano – CTF e do Magistério Superior, ambos constituintes do *Campus* Amílcar Ferreira Sobral – CAFS.

O CTF possui três instalações prediais fundamentais: um prédio central, com administração, biblioteca, salas de aula, auditório, laboratórios; uma quadra poliesportiva, que funciona também como espaço improvisado para as solenidades de formaturas dos alunos do CAFS, entre outros eventos e o prédio do alojamento para alunos internos do CTF. Conta também com uma Unidade Básica de Saúde – UBS, em convênio com a Prefeitura local, para atendimento tanto da comunidade interna como da comunidade externa local (bairro), além de uma Fazenda, destinada às atividades de laboratório dos cursos técnicos em agropecuária.

Na página do CTF, encontramos a indicação na oferta de três cursos técnicos em 2019.1: Curso Técnico em Agropecuária; Curso Técnico em Enfermagem e Curso Técnico em Informática, além do ensino médio regular. Encontramos também a oferta de diversos cursos através do PRONATEC, do e-Tec Brasil e da Universidade Aberta do Brasil, instalada nas dependências do CTF.

O Magistério Superior, implantado em 2009, funcionou nas instalações do CTF até 2011, passando a partir de então, a funcionar em instalações próprias, inauguradas a partir daquele ano. A implantação desse *Campus* gerou a construção de um conjunto de obras, tais como:

- Prédio 1 - conjunto de 3 blocos de dois pavimentos cada (Térreo mais Primeiro Pavimento: 1º) bloco de entrada, abriga a Direção, Diretoria Administrativa e Financeira, Chefias de Cursos, Secretaria Acadêmica, Biblioteca, Almoxarifado, Núcleo de Assistência Estudantil, Copa e Sanitários. Os gabinetes dos professores, instalados inicialmente na parte superior deste bloco, no ano de 2019 foram transferidos para o prédio específico e o espaço foi ocupado com a instalação de seis salas de aula; 2º) bloco do meio, com 21 Salas de Aula; 3º) bloco dos Laboratórios, do Museu de História Natural e um mini-auditório, instalado no espaço que até o ano de 2018 funcionou o laboratório de informática, desmontado por razões

desconhecidas e com a instalação de parte dos equipamentos na biblioteca, na área reservada para estudo. Em anexo, entre os blocos 2º e 3º, o Auditório grande, com 223 lugares, equipado com som e internet e o por trás do último bloco, o biotério, idealmente vinculado ao Curso de enfermagem. Este conjunto faz parte da primeira etapa do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, cuja placa que marca sua inauguração em 2011, consta informação de “área construída: 7.300m<sup>2</sup>, além de 12.635m<sup>2</sup> de infraestrutura, urbanização e pavimentação. A foto abaixo mostra o desenho arquitetônico desse primeiro prédio.

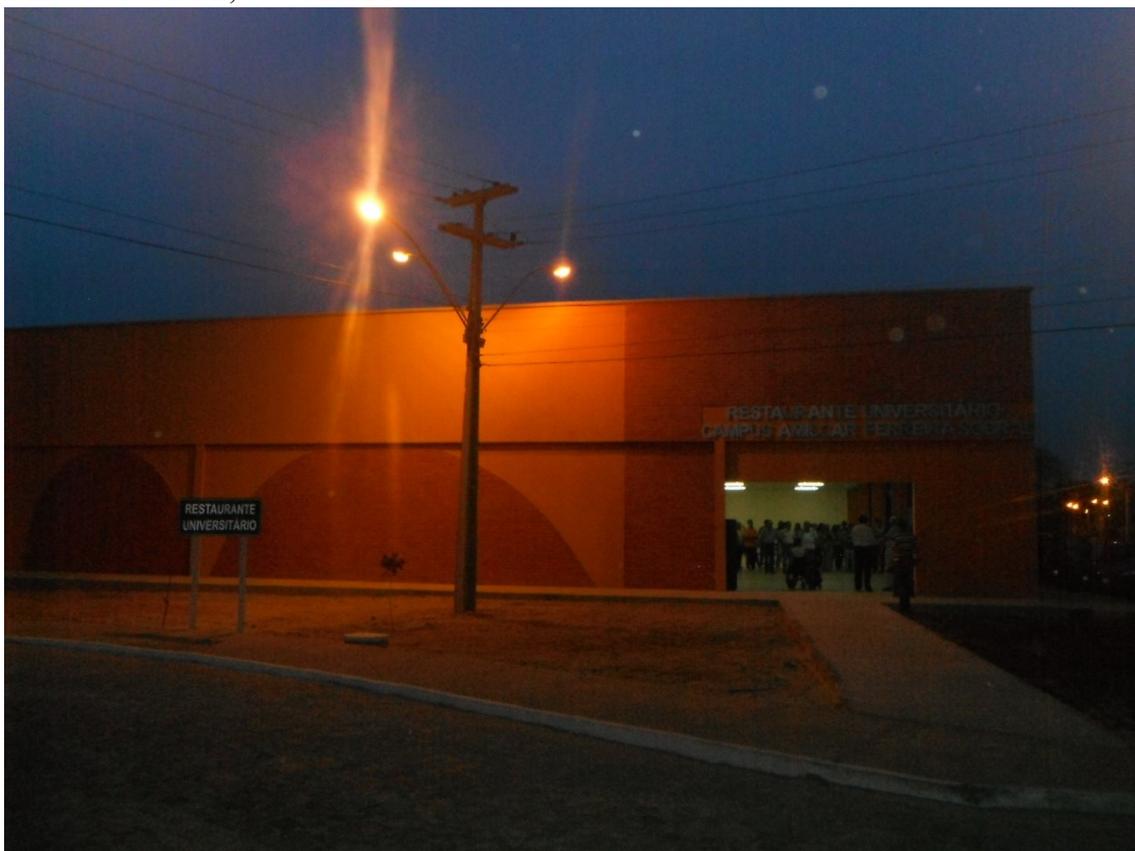
Foto 7 – Vista do Prédio 1, com três Blocos e Auditório, em fase de acabamento – CAFS/UFPI



Fonte: Arquivos da Direção do CAFS/UFPI

- Prédio 2 - construção de dois espaços: a) Restaurante Universitário, com capacidade de oferta de 3.000 refeições por dia e b) Espaço de Convivência, com hall de eventos, lanchonete, fotocopiadora, sede dos Centros Acadêmicos e banheiros sociais. Até a inauguração do RU, em 2014, o público da educação superior seguiu utilizando o restaurante do CTF para suas refeições, sendo este extinto a partir de então, quando o *campus* passa a contar com restaurante universitário novo e único, atendendo ambos os públicos. Ao lado desse prédio consta a Lixeira do RU.

Foto 8 – Prédio 2, Restaurante Universitário do CAFS/UFPI



Fonte: Arquivo da Direção do CAFS/UFPI

- Prédio 3 - Garagem única de Transportes do Campus, porém mantendo a separação patrimonial: veículos do CTF e veículos do CAFS. Essa obra foi inaugurada em outubro de 2012, conforme placa institucional afixada no local.
- Prédio 4 - abriga a Residência Universitária, com 1.714,65m<sup>2</sup> de área construída e inaugurada em outubro de 2012. A Residência Universitária atende estudantes do CTF e do CAFS e tem capacidade para atendimento de 192 estudantes. Nessa mesma ocasião foram inauguradas obras de infraestrutura e pavimentação vias de circulação e acesso, calçadas e passarelas, totalizando 3.137m<sup>2</sup>.

Foto 9 – Prédio 4, Residência Universitária do CAFS/UFPI



Fonte: Arquivo da Direção do CAFS/UFPI

- Prédio 5 - abriga um espaço destinado à Loja Conceito, um Laboratório de Produção equipado e a Empresa Junior de Administração, além de ponto de apoio da FADEX. As três unidades, Loja Conceito, Laboratório de Produção e Empresa Júnior, estão vinculadas ao Curso de Bacharelado em Administração de Empresas, na condição de apoio às atividades de ensino. A obra foi inaugurada em 2018.

- Prédio 6 - abriga 27 Gabinetes para Professores do CAFS, com dois lugares cada, contemplando 54 professores, pouco mais da metade dos 87 docentes registrados no *Campus* em 2019. O prédio foi construído entre 2018 e 2019, sendo entregue aos professores em junho deste ano.



Fonte: Arquivos da Direção do CAFS

Além das instalações prediais descritas acima, o *Campus* instalou dezenas de laboratórios ao longo do período, 2009 – 2016. Apresentamos a seguir o quadro atual dos laboratórios do CAFS, considerando o Curso ao qual estão vinculados e suas respectivas finalidades.

Quadro 22 – Laboratórios do CAFS/UFPI, considerando o Curso e a Finalidade

Laboratório	Curso	Finalidade
1 – Botânica	<b>Licenciatura Plena em Ciências Biológicas</b>	Realização de aulas práticas permitindo o desenvolvimento do aprendizado da teoria integrada à prática.
2 - Microbiologia e Imunologia		
3 – Esteriomicroscopia		
4 – Zoologia		
5 – Microscopia		
6 – Anatomia Humana		
7 – Química e Bioquímica		
8 – Esterilização – GTOX/LECON		
9 – BIOMOL		

10 – BIOESA		
11 – Histologia/LABERGE		
12 – Museu/Coleção de História Natural		
1 – Brinquedoteca	<b>Licenciatura Plena em Pedagogia</b>	Espaço educativo e pedagógico para os acadêmicos, que funciona como laboratório de aprendizagem, proporcionando aos alunos do Curso de Pedagogia do CAFS, a possibilidade de uma integração entre teoria e prática, necessária à formação específica para o ensino de crianças
2 - Laboratório Interdisciplinar de Ensino, Arte e Educação (LIBERTE)		Espaço aberto à comunidade local e adjacências, atendendo aos estudantes da graduação, às crianças, jovens e adultos de escolas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental proporcionando momentos de experiências e fazeres artísticos, no que concerne às ações de dramatizar, expressar-se, experimentar diferentes ritmos musicais, leitura visual, trabalhar com a expressão corporal, como outras atividades de caráter pedagógico interdisciplinar, lúdico, cultural e social que tenham vinculação com a temática arte-educação.
1 - Laboratório de Produção	<b>Bacharelado em Administração de Empresas</b>	Não informado
2 - Loja Conceito		
1 - Simulação em Enfermagem I		Capacitar o aluno no processo de assimilação da tecnologia do cuidar do ser humano, contemplando os procedimentos que são realizados nas
2 - Simulação em Enfermagem II		

3 - Simulação em Enfermagem III	<b>Enfermagem</b>	áreas do cuidado clínico, tanto ambulatorial e hospitalar quanto domiciliar. Possibilita a revisão das técnicas para o aprimoramento de suas habilidades de enfermagem, antes de adentrar no serviço de saúde, ou seja, o aluno aprende como cuidar da pessoa sadia ou enferma em situações semelhantes às reais.
4 - Simulação Realística de Alta Fidelidade		
5 – Anatomia		

Fonte: Informações fornecidas pela Direção do CAFS/UFPI, 2019, conforme solicitação formal do pesquisador.

Fonte: Elaboração própria

Ao todo, incluindo a Coleção de História Natural, são 21 laboratórios no *Campus Amílcar Ferreira Sobral - CAFS*, sendo 12 vinculados ao Curso de Licenciatura Plena em Biologia, cinco vinculados ao Curso de Enfermagem, dois vinculados ao Curso de Administração e dois vinculados ao Curso de Pedagogia. Nos chama atenção nesse fato o elevado número de laboratórios concentrados no curso de biologia. À primeira vista, aparece de forma positiva e coerente com a concepção do Projeto Pedagógico adotado pela universidade, com ampliação e ênfase no ensino prático aliado ao ensino teórico. A estranheza reside na desproporção do número de laboratórios comparados com os demais cursos, tanto bacharelados (Enfermagem com cinco e Administração com dois), como, fundamentalmente, com outra licenciatura, a Pedagogia, com apenas dois laboratórios e ainda parcialmente equipados, a exemplo do Liberte, cuja aquisição de parte dos equipamentos foi publicamente prometida pela administração superior durante atividade de comemoração dos 10 anos do *Campus*, realizada em junho de 2019.

Esses números estão coerentes com a previsão estabelecida no Plano REUNI-UFPI, com exceção do Curso de Ciências Biológicas, que previa cinco e construiu 12 laboratórios e o Curso de Pedagogia, que previa apenas a brinquedoteca e já conta também com o LIBERTE (conforme tabela abaixo). Por outro lado, a definição das finalidades dos laboratórios não deixa dúvida quanto à vinculação dos mesmos à pedagogia das competências e a ênfase no último polo da relação teoria e prática no processo de ensino e aprendizagem, abrindo caminho para a aproximação entre universidade e mercado, a exemplo do que ocorreu no Laboratório Multidisciplinar de Administração (LABOMA), cujos equipamentos resultaram

de doação do Sindicato do Comércio Varejista de Floriano à Universidade Federal do Piauí, conforme termo de doação datado de 01 de junho de 2018<sup>37</sup>.

No *Campus* Ministro Petrônio Portela – CMPP/UFPI, o Plano de Trabalho – 2007, da Prefeitura Universitária – PREUNI, descreve a ampliação da estrutura física das unidades de ensino relacionada com a expansão das vagas pela implantação de novos cursos de graduação presenciais. As unidades ampliadas para receber os novos cursos são as seguintes:

1 – Ampliação do Centro de Tecnologias – CT – implantação dos Cursos de Engenharia Mecânica, Elétrica e de Produção: construção de salas de aula; laboratórios; administração (departamentos, coordenações, professores e CA); circulações e banheiros; equipamentos e material permanente;

2 – Ampliação do Centro de Ciências Humanas e Letras – CCHL – implantação do Curso de Arqueologia: construção de salas de aula; laboratórios; administração (departamentos, coordenações, professores e CA); circulações e banheiros; equipamentos e material permanente. Posteriormente, o Curso de Arqueologia foi instalado nas dependências do Centro de Ciências da Natureza CCN 2, sob a alegação de que o CCHL, tendo recusado a adesão ao REUNI, ficou impossibilitado de receber as políticas de reestruturação-expansão.

3 – Ampliação do Centro de Ciências da Educação – CCE – implantação do Curso de Moda e Design: construção de salas de aula; laboratórios; administração (departamentos, coordenações, professores e CA); circulações e banheiros; equipamentos e material permanente;

4 – Ampliação do Centro de Ciências da Natureza – CCN – implantação dos Cursos de Estatística e Ciências da Natureza: construção de salas de aula, laboratórios, administração (departamentos, coordenações, professores e CA), circulações e banheiros, equipamentos e material permanente.

Além dessa expansão física diretamente vinculada aos novos cursos, o Plano REUNI-UFPI estabeleceu como meta construir outros equipamentos vinculados à expansão em geral como forma de adequar a estrutura institucional ao novo perfil da UFPI idealizado pela reestruturação, com destaque para o Centro de Convenções Noé Mendes, destinado a solenidades de colação de grau, de maneira institucional e gratuita, mas também as demais

---

<sup>37</sup> O objeto do TERMO é a DOAÇÃO, sem nenhum encargo, ao DONATÁRIO do seguinte material permanente: MICRO INDÚSTRIA MANUAL SABÃO 60 a 120 KG/DIA COM ASSESSÓRIOS, SENDO: 1 – Tanque banho maria manual para sabão: 01 unidade; 2 – Caixas para resfriamento da massa: 03 unidades; 3 – Cortador com manivela: 01 unidade; 4 – Cortador com fio: 01 unidade; 5 – Moldador de sabão: 01 unidade; 6 – sistema de embalar manual: 01 unidade; 7 – termômetro digital: 01 unidade; 8 – balança digital: 01 unidade e; 9 – copos de Becker: 03 unidades. Valor total: R\$ 4.657,00 (TERMO DE DOAÇÃO (UFPI, 2018).

obras previstas no Plano REUNI-UFPI acima citadas, a maioria efetivadas ao longo do período 2009-2016 e algumas ultrapassando essa data.

O Plano REUNI-UFPI apresentou planilha relativa a construção de laboratórios novos e redimensionamento dos antigos (edificações, infraestrutura e equipamentos) em Teresina e Floriano, considerando as unidades acadêmicas e os cursos aos quais estão vinculados. O quadro a seguir nos permite perceber a quantidade de laboratórios para os dois Campi, bem como o volume de recursos financeiros previstos para a sua execução.

Quadro 23 – Previsão Orçamentária para os Laboratórios REUNI-UFPI, segundo a Unidade Acadêmica e o Curso

CAMPUS		CENTRO	CURSO EXPANSÃO	Laboratórios Edificações Infraestrutura Equipamentos	VALOR GLOBAL
CMPP Teresina		CT	Engenharia Elétrica – Bach. Tempo Integral	Cota redimensionamento dos Laboratórios existentes/CT	500.000,00
			Eng. Mecânica – Bach. Tempo Integral	1 Lab. de Mecânica Cota Red. dos Lab. Existentes	1.000.000,00
			Engenharia Produção – Bach. Noturno	Cota Redimens. Lab. Existentes/CT	500.000,00
		CCHL	Arqueologia e Conservação de Arte Rupestre – Bach. Matutino	1 Lab. Química (130.000), 1 espaço-mostruário (80.000)	210.000,00
		CCE	Moda (Design e Estilismo) Bach. Noturno	1 Lab. Des. Téc. e Artístico e 1 Lab. de corte e costura (40 lugares cada) no valor de 120.000 cada. 1	500.000,00

				Lab. de modelos (130.000). 1 Brinquedoteca (Pedagogia: 130.000,00)	
		CCN	Estatística – Bach. Noturno	2 laboratórios de Informática com 61 computadores cada (soft e hardware)	300.000,00
			Ciências da Natureza – Lic. Noturno	1 lab. de Física 1 lab. de Química 1 lab. Biologia Lab. Didáticos: 60 lugares cada (100.000) e 1 Anfiteatro (150.000)	450.000,00
		CCA	-	-	-
		CCS	-	-	-
CAFS Floriano		-	- Enfermagem – Bach. T. Integral	1 lab. Biof. e Fisiologia 1 lab. Farmacologia 1 lab. 1º Socorros 1 lab. Anatomia H. e Histologia 1 lab. Parasitologia	750.000,00
		-	Administração – Bach. Noturno	1 lab. Emp. Júnior	80.000,00
		-	Pedagogia – Lic. Noturno	1 Brinquedoteca	130.000,00
				1 lab. Zoologia	400.000,00

		-	Ciências Biológicas Bach. Noturno	1 lab. Geociências 1 lab. Bioquímica 1 lab. Taxionomia Vegetal e Animal	
CMRV		-	-	1 Brinquedoteca	130.000,00
CPCE		-	-	-	-
CSHNB		-	-	1 Brinquedoteca	130.000,00
SUBTOTAL		-	-	-	-
TOTAL		-	-	-	5.080.000,00

Fonte: Plano de Reestruturação e Expansão da Universidade Federal do Piauí -UFPI (REUNI-UFPI, 2007).

Como podemos observar, a previsão é de construção de quatro brinquedotecas, vinculadas ao Curso de Pedagogia, nos *campi* de Floriano, Parnaíba, Picos e Teresina; quatro laboratórios vinculados ao Curso de Biologia em Floriano; cinco laboratórios vinculados ao Curso de Enfermagem em Floriano; um laboratório e uma empresa júnior vinculados ao Curso de Administração em Floriano; três laboratórios e dois laboratórios didáticos vinculados ao Curso de Ciências da Natureza em Teresina; três laboratórios vinculados ao Curso de Moda em Teresina; um laboratório e um espaço mostruário vinculados ao Curso de Arqueologia em Teresina; dois laboratórios de informática vinculados ao Curso de Estatística em Teresina; um laboratório vinculado ao Curso de Engenharia Mecânica em Teresina e três cotas redimensionamentos dos laboratórios existentes no CT em Teresina, vinculados aos Cursos de Engenharia Elétrica, Mecânica e de Produção. Registre-se também a construção de um Anfiteatro vinculado ao Centro de Ciências da Natureza em Teresina.

Ao todo, são 22 laboratórios novos previstos no Plano REUNI-UFPI para serem construídos nos *campi* de Teresina e de Floriano, incluídos os de informática e os didáticos, quatro brinquedotecas, um espaço mostruário e uma empresa júnior, além do redimensionamento de diversos laboratórios existentes no Centro Tecnológico. No geral, considera-se cumpridas as metas estabelecidas. Considerando apenas o *Campus* de Floriano, podemos concluir como também cumprida a previsão de laboratórios para os Cursos de Administração, Enfermagem e Pedagogia. No caso do Curso de Biologia, a quantidade efetivamente construída é superior à quantidade prevista, conforme fica demonstrado quando comparamos os respectivos dados.

A partir dos dados estruturais no âmbito das metas do REUNI-UFPI descritos acima, considerando as unidades de ensino por ele afetadas, percebemos confluência entre os

aspectos estruturais, quantitativos e qualitativos, concorrendo em conjunto para implantação de nova racionalidade administrativa e acadêmica na Universidade Federal do Piauí em consonância com os preceitos do REUNI, mais inclusiva e mais forte, mas também mais pragmática, com forte referência no mercado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do presente estudo foi analisar os Planos de Expansão e Reestruturação da Universidade Federal do Piauí no período de 2003 a 2016, no contexto dos Programas de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais e demais políticas para a educação superior brasileira em articulação com as políticas econômicas implementadas pelos governos Lula e Dilma no período supracitado.

Buscando apreender a racionalidade dos Planos de Expansão-Interiorização e Reestruturação-Expansão e identificar suas interconexões com o movimento próprio da relação dialética entre a estrutura e a superestrutura social, chegamos à conclusão que, tanto as políticas econômicas quanto as da educação superior adotadas no período em estudo, no que pese o conteúdo nacional, regional e local, nelas inserido, se articulam com o movimento mais geral de reestruturação econômica, política e educacional que compõe o cenário internacional e nacional do final do século XX e início do XXI, com destaque para a predominância do capital financeiro transnacional e a internacionalização-mercantilização da educação superior.

Com esse movimento, do particular para o geral e do geral para o particular, ambos cuidadosamente examinados à luz da própria realidade materializada em documentos escritos, numéricos e estatísticos em articulação com os estudos de natureza bibliográfica, revela-se uma rica totalidade guiada pela racionalidade de uma totalidade maior e mais complexa, o movimento do capital, desenvolvimento, crises e estagnação, cuja superação é condição *sine qua non* para a sua reprodução. Dessa forma, confirma-se o mais-valor como eixo ordenador do movimento geral e específico da reestruturação e determinação da racionalidade dessas políticas na UFPI.

Esse cenário tem como marco inicial a grande crise de superprodução da economia capitalista que atravessou as décadas de setenta e oitenta do século XX, cujo desfecho, para alguns estudiosos, foi encerrado com as políticas neoliberais da chamada globalização e, para outros, segue em aberto. Para os primeiros, em 2007 e 2008 abriu-se uma nova crise cíclica de longa duração, vista pelos segundos como permanência da anterior. De forma que é nesse cenário que o lado do capital imperialista desencadeia e comanda por meio de seus organismos multilaterais os processos de reestruturação das estruturas econômicas e superestruturas político-ideológicas a fim de restabelecer os patamares de sua reprodução.

Estudos da temática demonstram que, no âmbito da produção e do trabalho, deu-se a incorporação de novas tecnologias e com isso a reestruturação dos métodos e dos processos

de trabalho e de produção. Apelou-se para a redução de custos na produção e ampliação da produtividade do trabalho, proporcionando incremento nas taxas de mais-valia absoluta e relativa, de um lado e, maior subsunção do trabalho ao capital, de outro. A anterior forma de organização do trabalho e da produção, baseada no fordismo taylorismo, mesclou-se com novas formas, resultando na prevalência do chamado modelo de acumulação flexível, com sensíveis modificações nas formas de contratação e no perfil do trabalhador.

Estabelece-se também uma redefinição da divisão internacional do trabalho, sob a qual os países já dependentes ficam ainda mais submetidos aos interesses imperialistas e à especulação financeira, em consequência do enfraquecimento de seus parques industriais, da privatização de suas empresas estatais e da reorientação na política externa de exportação e importação. Assim, configura-se um ambiente de “Privatização, desregulamentação, fluxo livre de capitais, financeirização, terceirização e precarização do trabalho, desemprego estrutural, trabalho temporário, parcial, aumento da miserabilidade [...]” (ANTUNES, 2011, p. 39).

A flexibilização do trabalho e do tempo de trabalho, mais na América Latina e menos nos países imperialistas, segundo Antunes, é sinônimo de superexploração da força de trabalho, pelas diferentes formas que caracterizam essa atividade no contexto da acumulação flexível, isto é, trabalho de tempo parcial, temporário, intermitente, entre outras, associadas à precarização.

No âmbito da superestrutura político-jurídica e ideológica, independentemente das características e especificidades político-ideológicas, resguardadas as contradições, resultou, no geral, um Estado mais rigoroso no cumprimento de sua função intrínseca de assegurar a reprodução das relações de produção capitalistas, como diria Althusser (1985).

Disso significou transferência de várias incumbências assumidas forçosamente pelas pressões e dinâmicas da luta de classes para a esfera do mercado, seja por meio da venda simbólica de empresas estatais, seja pela crescente desobrigação do Estado com a oferta de serviços públicos básicos em geral. Isto é, restou um Estado cada vez mais esvaziado dos conteúdos sociais universais, substituídos pelas ações políticas focalizadas, a exemplo das cotas, mais vigoroso nas ações de reprodução do capital e defesa dos seus interesses de classe

Vimos, por meio de consultas bibliográficas, como essa onda transformadora-conservadora, vulgarizada no conceito de globalização neoliberal, chegou ao Brasil em 1990 e, desde lá, entre acelerações e desacelerações, passou de governo a governo, afetando as estruturas da sociedade brasileira. O que presenciamos no Brasil desde o início dos anos 1990,

com repercussão nas primeiras décadas dos anos 2000, são as manifestações práticas dessas políticas em todas as suas dimensões.

Esse processo deu seus primeiros passos com os governos Collor de Mello (1990), Itamar Franco (1992), mas foi o governo FHC (1995-2002) o grande patrocinador da reestruturação produtiva no contexto brasileiro que culminou com a reestruturação do Estado, mediante amplo processo de privatização de empresas estatais e de serviços públicos em geral, inclusive, a educação superior. Propõe-se, pelas ações desse governo, a implantação da concepção gerencial<sup>38</sup> de Estado em substituição, nos argumentos de Bresser Pereira, à concepção *patrimonialista*<sup>39</sup> e *burocrático*<sup>40</sup> em vigor (SILVA JR, 2001, p. 41).

Diversas medidas legais foram adotadas por esse governo no sentido de reestruturar o sistema educacional do país. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Nº 9394/1996) constitui marco importante daquele processo. No tocante à educação superior, essa lei protagonizou o maior ciclo de expansão da educação superior privada da história do país, entre 1996 a 2002, facilitada pela diferenciação institucional e diversificação das modalidades de ensino estabelecidas nessa lei.

Por essas e outras medidas, se fez crescer e fortalecer a mercantilização da educação superior brasileira, que chegou a registrar durante os dois governos de FHC um crescimento de 110,8% no número de IES privadas e 110,0% no número de matrículas, o que corresponde a 2.428.258, de um total de 3.479.913 matrículas no sistema de educação superior do país. O setor privado seguiu crescendo e se consolidou nos governos seguintes, através das políticas do PROUNI e do FIES, conforme os dados apresentados no capítulo II do presente texto.

No segundo capítulo, analisamos as políticas para a educação superior em articulação com as políticas econômicas do primeiro governo de Luís Inácio Lula da Silva, 2003-2006. No plano econômico, a partir das diretrizes estabelecidas na “Carta ao Povo Brasileiro” e no PPA, vimos que o modelo econômico adotado buscou o desenvolvimento econômico nacional, com promessa de redução das desigualdades sociais e regionais, fundamentado na Constituição brasileira de 1988, mas preservando os fundamentos macroeconômicos do modelo anterior, tendente mais pela continuidade do que pela mudança. Isto é, no âmbito da política econômica, o governo Lula conservou os fundamentos macroeconômicos de seu

---

<sup>38</sup> [...] “Por administração pública gerencial entende-se a que surgiu como resposta à expansão das funções econômicas e sociais do Estado, ao desenvolvimento tecnológico e à globalização da economia mundial; a que traria eficiência à administração pública e que seria “orientada predominantemente pelos valores da eficiência e qualidade na prestação de serviços públicos e pelo desenvolvimento de uma cultura gerencial nas organizações” (SILVA Jr, p. 41).

<sup>39</sup> Ver Nota de Rodapé (Idem).

<sup>40</sup> (Idem).

antecessor: “os regimes de câmbio flutuante e de metas inflacionárias e fiscais”. Ainda subiu os juros e ampliou as metas de superávits primários como forma de assegurar a permanência dos capitais externos no país (ALMEIDA, 2003).

As políticas voltadas para a educação superior no primeiro governo Lula, em linhas gerais, estiveram amparadas na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, objetivando cumprir metas de ampliação do atendimento estabelecidas no Plano Nacional de Educação (2001-2010).

Com argumentos de democratização do acesso e garantia de permanência na educação superior, o governo adotou políticas de ampliação de vagas nas instituições de educação superior, públicas e privadas. Na esfera pública, por meio do Programa expansão das Universidades Federais criou dez universidades e consolidou duas criadas no governo anterior. Criou também dezenas de *campi* vinculados às novas e às universidades já existentes, principalmente no interior do país, configurando o que denominamos de expansão-interiorização da educação superior por meio das Universidades Federais.

Com essa política, foram inaugurados 129 cursos nas universidades novas e 234 nas universidades já existentes, perfazendo um total de 363 cursos. Esse quadro apresenta a maioria dos cursos voltada para duas áreas econômicas. Em primeiro lugar, o setor de serviços, especialmente educação (123 licenciaturas) e saúde (50), num total de 123 cursos. Em segundo lugar, o setor produtivo, mas não a produção industrial urbana, e sim, a produção no campo, portanto, o desenvolvimento econômico no campo, com um total de 73 cursos. Esse quadro do perfil dos cursos tende a refletir a política econômica do governo, voltada para a produção de produtos primários para exportação, ligadas ao agronegócio e a agroindústria, o que reflete, por outro lado, a tendência em curso de desindustrialização, em função da nova localização do país na divisão internacional do trabalho.

Na esfera privada, o governo criou o Programa Universidade para Todos – PROUNI e ampliou e reforçou o Programa de Financiamento Estudantil – FIES, caracterizando transferência de recursos público para o setor da educação privada, consolidando o mercado de educação superior no país. Com essas políticas, a expansão de vagas na educação superior no primeiro governo Lula chegou a 250.943 no âmbito do PROUNI, 160.897 no âmbito do FIES e cerca de 20.000 nas universidades federais. Dados que revelam a dimensão da mercantilização desse nível de ensino e confirmam a perspectiva apontada por Carlos Roberto Jamil Cury (2008), segundo a qual, o PROUNI e (acrescento o FIES) representa “uma alteração significativa nas relações público/privado” (p. 26).

No marco dessas políticas de expansão de vagas na educação superior entre 2003 e 2006, o governo lançou mão também da educação a distância por meio da criação da Universidade Aberta do Brasil – UAB e de diversos programas especiais de inclusão como o PROEXT, o PET e o INCLUIR. Ressalte-se, ainda, as políticas de inovações tecnológicas e a reconfiguração das fundações de direito privado. Lembrando que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES constitui importante base de orientação das políticas de expansão da educação superior nesse período.

Dessa forma, no plano econômico, ao tempo em que ações políticas implementadas sinalizam em direção a um modelo de desenvolvimento nacional alternativo, fundamentado na Constituição brasileira e apontado no programa de governo, prevalecem as diretrizes básicas dos acordos internacionais e a localização geopolítica periférica, subordinada e dependente do país na divisão internacional do trabalho. Essa contradição é reproduzida na política educacional, especialmente a educação superior. Ao tempo em que o Programa de Expansão das Universidades Federais amplia e interioriza suas ações de ensino, pesquisa e extensão associadas às políticas de desenvolvimento local, regional e nacional, o ProUni e o Fies ampliam e consolidam o mercado nacional da educação superior privada.

No terceiro capítulo, discutimos prioritariamente a política de reestruturação-expansão das universidades federais por meio do Programa REUNI em articulação com as políticas públicas, econômicas (PAC 1 e 2 e PNDR) e educacionais (PDE) dos governos Lula (2007-2010) e Dilma (2011-2014 e 2015-2016). Pelos Planos de Aceleração do Crescimento 1 e 2, o governo pretendeu solucionar problemas em três áreas da infraestrutura: energia; logística e infraestrutura social e urbana. Já o Programa de Desenvolvimento Regional – PNDR tinha por objetivo a “redução das desigualdades regionais”.

No campo educacional o governo lança, em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, afirmando pretender enfrentar estruturalmente as desigualdades de oportunidades educacionais. Com o PDE, o governo busca a criação de um sistema nacional estruturado em quatro eixos norteadores: educação básica; superior; profissional e alfabetização, articulados entre si e entrelaçados com o desenvolvimento econômico, local, regional e nacional, o que revela a articulação entre REUNI-PDE-PAC-PNDR.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, lançado também em 2007, Decreto Nº 6.096, constitui uma das mais de quarenta ações do Plano de Desenvolvimento da Educação. Essa política, com forte referência no *Modelo Universidade Nova*, do Professor Naomar de Almeida Filho (2008), revela

inspirar-se também em outras fontes, modelos e reflexões da educação superior do atual contexto de internacionalização da educação superior.

O REUNI, portanto, orienta a segunda fase da expansão da educação superior no governo Lula (2007-2010), marcada pela continuidade da interiorização, mas sobretudo, pela reestruturação da educação superior ofertada pelas universidades federais, especialmente no que diz respeito às orientações curriculares e pedagógicas dos processos de ensino e aprendizagem. Essa fase, contou ainda com outras políticas voltadas para a inclusão na educação superior. Nesse período foram criadas quatro novas universidades federais, relacionadas com a política de integração regional e internacionalização da educação superior, visando “integrar os estados fronteiriços da região sul do Brasil, a região amazônica, os países da América Latina e os países de língua portuguesa em outros continentes, como África e Ásia” (SESU/MEC, 2003-2014, p. 36-37).

Ainda visando acesso e permanência na educação superior foram aplicadas outras políticas, a exemplo, o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, o Sistema de Seleção Unificado – SISU, o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAEST, voltado para estudantes dos sistemas públicos estaduais e municipais de educação superior, o Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior – PROMISAES, entre outros.

No governo Dilma (2011-2014), do ponto de vista da macroeconomia, o programa manteve o compromisso com a manutenção do tripé que combina regime de metas de inflação, regime de taxa de câmbio flutuante e metas de superávits primários, os pilares de sustentação da política econômica brasileira adotados desde 1999 pelos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e mantidos pelos governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010).

Todas as variáveis da macroeconomia demonstraram em 2014 um cenário de maior profundidade dos efeitos da crise internacional da economia aberta desde 2008 no Brasil, a retração no crescimento da economia chinesa, as dificuldades de recuperação nos Estados Unidos e a estagnação na Europa e no Japão derrubaram os preços das *commodities* exportadas e produzidas no Brasil, especialmente minério de ferro e petróleo. Internamente, fatores como a prolongada seca e a crise hídrica afetaram os preços dos alimentos e da energia, que somados aos fatores externos impactaram na desaceleração da economia.

Em relação a educação superior, além da criação de quatro universidades federais e a abertura de quarenta e sete novos *campi* em universidades federais já existentes a SESU atuou em conjunto com outras Secretarias no sentido de implementar ações específicas como o Programa de Expansão do Ensino Médico, o Programa Viver Sem Limite e o Programa de

Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo, visando “integração, fixação e desenvolvimento regional” (SESU/MEC, 2015, p. 39). Além disso, consta do primeiro governo Dilma a Lei Nº 12.711/2012, criando o sistema de cotas afirmativas, uma modalidade de reserva de vagas nas universidades federais para grupos considerados vulneráveis socialmente a discriminações.

Finalmente, desse período consta a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que instituiu o Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal – PCCMF após ter sido rejeitado por unanimidade das seções sindicais do Andes-Sindicato Nacional ao final de quatro meses de uma greve nacional docente.

Ao final desse capítulo fazemos alguns apontamentos da política econômica e educacional do segundo governo Dilma (2015-2016), destacando no âmbito da educação o Marco Legal de Ciência, Tecnologia e Inovação, Lei nº 113.243/2016 e o papel da pesquisa nas universidades federais e sua relação com o ambiente produtivo no contexto da internacionalização econômica e educacional. Nesse contexto; o governo reafirma a educação como condição para formação da força de trabalho em um novo ambiente produtivo e o ingresso efetivo do país na anunciada sociedade do conhecimento, critérios básicos da reestruturação acadêmico-curricular propugnada pelo REUNI.

No exercício governamental de 2003 a 2016, compreendendo os três governos e meio de Lula e Dilma, apresentamos os números do desenvolvimento da educação superior no Brasil, conforme o Censo do Ministério da Educação. Tomando como ponto de partida o ano de 2002, as matrículas passaram de 3.479.913 para 6.554.283, crescimento de 88,3%, sendo 1.867.477 ou 28,5% das matrículas nas IES públicas e 4.686.806 ou 71,5% nas IES privadas. Nas Universidades Federais as matrículas passaram de 500.459 para 1.018.185, crescimento de 103,4%. Esses dados dizem respeito aos cursos de graduação presenciais e mostram que apesar da expansão no sistema público da educação superior, com ênfase no subsetor das federais, os números reafirmam consolidação da supremacia do setor privado sobre o público.

Analisamos em capítulos distintos os planos de expansão-interiorização e de reestruturação-expansão da Universidade Federal do Piauí. No que diz respeito à expansão-interiorização, o texto expressa, em linhas gerais, a história da Universidade Federal do Piauí, partindo da concepção, passando pela consolidação até chegar à expansão em foco. Pelo estudo documental realizado fica demonstrado que a política de expansão e interiorização das universidades federais e suas reverberações na Universidade Federal do Piauí estão em sintonia com o processo macro de reestruturação, econômica, política e educacional, desencadeado no Brasil ao longo da última década do século XX.

Esse processo de expansão da educação superior brasileira, entendido como ajuste do setor às políticas emanadas dos organismos internacionais, especialmente do Banco Mundial e da Unesco, revela dois eixos fundamentais: uma “educação voltada para o setor produtivo” e a “ampliação do seu acesso à população mais pobre”. Tem como base político-legal de apoio as diretrizes expressas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei Nº 9394/1996).

Por outro lado, quanto aos objetivos fica demonstrado que a “meta macro” do Plano de Expansão da UFPI, 2006-2008, “aumentar a oferta de vagas nos cursos de graduação, de 2.345 vagas anuais para 3.895 vagas”, foi alcançada apenas parcialmente, não obstante o cumprimento integral dos objetivos de ampliar a oferta dos cursos de graduação, diurnos e noturnos, implantação de novos cursos e a institucionalização das atividades de ensino, pesquisa e extensão nos *campi* do interior, Bom Jesus, Picos e Parnaíba (UFPI, 2005, p. 7). Com esses resultados, não obstante as assimetrias dos dados, as metas apontadas no Plano REUNI-UFPI foram alcançadas e a UFPI ficou mais vigorosa e inclusiva, ao mesmo tempo, ficou mais alinhada com os setores produtivos e de serviços regionais.

No tocante à reestruturação-expansão da Universidade Federal do Piauí – REUNI-UFPI - abordado no último capítulo do presente texto, nossas considerações finais dizem respeito aos seus resultados. Além dos aspectos econômicos, políticos, geográficos e socioculturais de contextualização do *locus* da pesquisa, abordamos essencialmente, três dimensões do REUNI-UFPI, aspectos quantitativos, qualitativos e estruturais, com o objetivo de identificar transformações resultantes dessa política e suas tendências.

Em relação à primeira dimensão, aspectos quantitativos, o cumprimento das metas, ainda que parcial em alguns casos, no que diz respeito à ampliação da oferta e aumento de vagas de ingresso (especialmente no turno noturno), ao número de cursos de graduação presenciais implantados, as matrículas, recursos humanos (docentes e técnicos), a relação capital e interior, diurno e noturno, taxas de sucesso, evasão e ocupação, demonstra tendência expansionista de menor alcance que a expansão realizada na primeira fase, por meio do Programa de Expansão. Dessa forma, confirma nossa afirmação anterior de que o REUNI é antes reestruturação e secundariamente expansão.

No que diz respeito à principal dimensão do REUNI-UFPI, aspectos qualitativos, o estudo confirma o objetivo primeiro do Programa REUNI, a reestruturação do projeto pedagógico e acadêmico-curricular da universidade. Incorpora as diretrizes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e implanta o Projeto Pedagógico

Institucional – PPI e o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI como instrumentos de gestão pedagógica e administrativa da universidade.

A reformulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, visando reorientar a formação com base na pedagogia das competências e nas metodologias ativas, atravessadas pelas concepções que constituíram o *Modelo Universidade Nova*, objetivou a conformação de um novo perfil profissional para os egressos dos cursos de graduação presencial, polivalente e flexível, em atendimento às demandas do mercado de trabalho redesenhado pela acumulação flexível na dita sociedade do conhecimento.

Em relação à dimensão física, após descrição dos aspectos estruturais envolvendo as unidades afetadas pelo REUNI, não apenas constatamos o cumprimento das metas planejadas, mas fundamentalmente, identificamos sua relação com a racionalidade transmutada pelas dimensões quantitativa e qualitativa. As dezenas de novos laboratórios construídos e equipados e outros tantos antigos redimensionados reafirmam, por um lado, a tendência cunhada nos projetos pedagógicos dos cursos em fortalecer a dimensão prática no processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, indicam tendência de maior alinhamento da universidade com as empresas e o mercado.

Desse conjunto de políticas relacionadas com a expansão e a reestruturação da educação superior nos governos Lula, com desdobramentos nos governos seguintes, no que pese o incremento de vagas e das formas de acesso a esse nível de educação, resultou, por um lado, no fortalecimento e consolidação da esfera privada da educação superior e do mercado educacional diversificado e, por outro, numa maior sintonia das universidades federais com as empresas e o mercado.

Resultou ainda na flexibilização das relações acadêmico-pedagógicas, no sentido de uma formação predominantemente para o trabalho flexível e simplificado em consonância com o contexto brasileiro de reversão industrial e crescente tendência de produção e exportação de produtos primários e ampliação do setor de serviços. Embora preservado o caráter público das universidades federais, a reestruturação das mesmas seguiu os parâmetros da eficiência administrativa, em uma perspectiva racional-gerencial da vida acadêmica e institucional.

Os dados da pesquisa documental realizada no âmbito da Universidade Federal do Piauí – UFPI demonstram, ainda, inquestionável aumento da oferta de cursos e de vagas, bem como a ampliação de sua capacidade geral de atendimento, inclusive, no turno noturno e no interior, resultando em melhor aproveitamento da estrutura física e de pessoal existentes.

A opção metodológica adotada permitiu não apenas revelar o movimento entre os elementos da infra e da superestrutura, mas também explicitar as contradições que marcam o próprio REUNI-UFPI. No que diz respeito aos aspectos quantitativos e físicos, expansão da oferta de vagas, matrículas e laboratórios, sem o aporte de “recursos humanos” (professores e técnicos) e financeiros na mesma proporção, revela uma contradição que se confirma, por exemplo, no aumento do número de alunos por professor, no expressivo número de professores temporários e no crescente contingente de servidores terceirizados.

Essa contradição emana do próprio Decreto Nº 6.096/2007 que instituiu o REUNI: “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” (Art. 1º) e se choca com a qualidade da educação preconizada também no REUNI e objetivada no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e nos Projetos Pedagógicos dos Cursos analisados.

Essa mesma contradição se reflete diretamente na relação quantidade/qualidade, já que o Programa compele as universidades federais a ampliar o atendimento na graduação pelo “melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes”. Dessa forma, busca-se valer da velha máxima do capital, especialmente em tempos de crise, “fazer mais com menos”, o que justifica a opção pela quantidade em detrimento da qualidade, pela formação das competências em detrimento do conhecimento, pela prática em detrimento da teoria e pela busca de novas fontes de financiamento em detrimento do orçamento inteiramente público.

Dessa maneira, de um lado, a expansão quantitativa, ampliação da oferta de cursos, de vagas, de matrículas e concluintes, no interior e no turno noturno, embora nem sempre no limite das metas estabelecidas, somada à expansão estrutural, ampliação e consolidação da multicampia, laboratórios equipados, salas de aulas climatizadas, internet, auditórios, centro de convenções, deixaram a UFPI maior, mais forte e orgulhosa de seu tamanho.

De outro lado, a reestruturação acadêmico-curricular, visando conceber o perfil polivalente e flexível do futuro trabalhador egresso dos cursos de graduação da UFPI, combinada com a implementação de medidas da administração gerencial e da avaliação baseada no SINAES, deixaram a UFPI mais frágil do ponto de vista do conhecimento e de sua autonomia pedagógica e didático-científica.

Esses dois fatos relacionados, mudanças quantitativas e físicas de um lado e mudança qualitativas de outro, constituem o processo de transformação da velha universidade em uma nova universidade, embora não totalmente nova, mas que também já não é mais a velha, uma

síntese. Dessa forma, pelas leis fundamentais da dialética e suas categorias, podemos conhecer a conexão entre a racionalidade do REUNI-UFPI e a racionalidade da reestruturação produtiva no final do século XX e início do XXI.

Nessa perspectiva, a análise das políticas de expansão e reestruturação da educação superior no âmbito da Universidade Federal do Piauí, não obstante suas contradições explícitas e implícitas e os contornos não revelados, o que sugerem novos processos investigativos, confirma nosso pressuposto inicial nos seguintes termos : inquestionável aumento da oferta de cursos e de vagas, bem como a ampliação de sua capacidade de atendimento no turno noturno e no interior, resultado da implementação dos Planos de Expansão-Interiorização e Reestruturação-Expansão. Demonstraram, por outro lado, padronização no processo de ensino e aprendizagem em subordinação às demandas do mercado de trabalho, da produção e reprodução do capital, local e regional, integrado ao nacional-internacional, sem desmerecer as dimensões focalizadas de inclusão social dessas políticas.

Reconhecemos algumas limitações no presente trabalho, as quais nos instigam e estimulam a futuros estudos direcionados. Destacamos no plano mais geral a existência de alguns elementos a serem aprofundados, como as contradições entre o modelo de desenvolvimento nacional no contexto de rígida centralização e internacionalização da economia imperialista e da atual divisão internacional do trabalho, bem como as rupturas e continuidades entre o modelo de desenvolvimento adotado no período de 2003 a 2016 e o modelo econômico adotado no governo imediatamente anterior a esse período.

Em relação às políticas educacionais, especialmente as relacionadas com a educação superior, deve ser aprofundada a discussão da relação entre PDE-PAC e o caráter supostamente sistêmico do modelo educacional adotado. A mesma atenção deve ser dada ao tema da internacionalização e dos novos modelos da educação superior no contexto dos processos de Bolonha e da Conferência da UNESCO. No âmbito das políticas de Expansão-interiorização e Reestruturação-Expansão, deve ser aprofundada a discussão acerca da concepção dessas políticas, a fim de que possamos melhor entender a não adesão imediata das universidades federais aos Planos de Expansão, principalmente ao REUNI, o qual gerou ondas de protestos radicais por parte da comunidade acadêmica, envolvendo os três segmentos, aspecto pouco explorado no âmbito do presente estudo e merecedor de mais atenção.

Especificamente sobre a reestruturação da Universidade Federal do Piauí devemos ampliar as pesquisas e os estudos acerca das transformações no âmbito da dimensão acadêmico-curricular e pedagógico, no sentido de precisar a concepção pedagógica na

formação de professores e do perfil dos demais profissionais e sua relação com o atual ambiente de trabalho marcado pela precarização e superexploração. De outra forma, precisar a inserção da Pedagogia das Competências, da Escola Nova e da Pedagogia Tecnicista nos currículos dos cursos de graduação presencial, licenciaturas e bacharelados da UFPI.

Finalmente, acreditamos que teria sido possível solucionar em parte as questões levantadas e outras não mencionadas, caso esse estudo tivesse sido realizado em circunstâncias estruturais e políticas mais favoráveis do que as oferecidas pelos Programas Interinstitucionais, por exemplo, liberação integral pelo período de quatro anos e bolsas de estudo de valor e tempo integral. Nas condições políticas impostas e no cumprimento de suas regras, nos coube a tarefa árdua de começar e terminar priorizando os traçados desenvolvidos no presente texto.

## REFERÊNCIAS

ADUFPI – Associação dos Docentes da UFPI - Seção Sindical ANDES-SN. Expansão do ensino superior priorizou acesso sem garantia de qualidade. **Boletim Adufpi** (2013), gestão 2012-2014 – Teresina (PI).

ALMEIDA, Pedro Fernando Cunha de. Política Econômica no Governo Lula: continuidade ou ruptura? **Carta de Conjuntura FEE**. Ano 12, Nº 6, 2003. Disponível em: [carta.fee.tche.br/?issue=ano-12-numero-06%2F](http://carta.fee.tche.br/?issue=ano-12-numero-06%2F). Acesso em: 02 out. 2017.

ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A Universidade no século XXI: para uma Universidade Nova**, 2008.

ALMEIDA NETO, Eduardo. Uma onda longa recessiva está apenas começando. In: **Capitalismo em Crise: A natureza dinâmica da crise econômica mundial**. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE)**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ANDES – Sindicato Nacional. Marco Legal de Ciência, Tecnologia e Inovação (Lei 13.243/16). In: **Cartilha produzida pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior/CSP – Conlutas**. Imprensa ANDES-SN – Brasília-DF, 2007.

ANTUNES, Ricardo L. C. **O Continente do Labor**. São Paulo, SP: Boitempo, 2011.

ANTUNES, Ricardo. **A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ARQUIVOS SESU. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior/arquivos>. Acesso em: 14 jan. 2019.

BANCO MUNDIAL. **La Enseñanza Superior: Las lecciones derivadas de la experiencias (Ensino Superior: lições derivadas da experiência)**, 1994 [online]. Disponível em: <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/274211468321262162/La-ensenanza-superior-las-lecciones-derivadas-de-la-experiencia>. Acesso em: 02 out. 2017.

BASTOS, Pedro Paulo Zahluth. **Ascensão e Crise do Governo Dilma Rousseff e o Golpe de 2016: poder estrutural, contradição e ideologia**. UNICAMP/SP, 2017. <https://doi.org/10.1590/198055272129>

BAUER, Carlos. **A natureza autoritária do estado no Brasil contemporâneo: elementos de história e questionamentos políticos**. São Paulo: Editora José Luís e Rosa Sundermann, 2012.

BELLO, Luiz. **Da Serra da Ibiapaba ao Campus da Ininga (373 anos de Pedagogia no Piauí)**. Teresina, s.d., Vol. II (mimeo). 1980 data presumida.

BELTRÃO, R. E. Vasquez; NOGUEIRA, F. do Amaral. **A Pesquisa Documental nos Estudos Recentes em Administração Pública e Gestão Social no Brasil**. In: XXXV Encontro da ANPAD, Rio de Janeiro, 04 a 07 de setembro de 2011.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Plano Nacional de Educação 2001 – 2010 (PNE)**, Brasília, 2000.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 1.196/1931, de 01 de abril de 1931**. Reduz as dotações do orçamento da despesa para o exercício de 1931, na parte referente ao Ministério da Agricultura, suspende a execução de vários serviços do mesmo ministério, e adota outras providências. Diário Oficial da União, 01 abril. 1931. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19848-10-abril-1931-521505-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 02 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.860/1931, de 09 de julho de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Presidência da República, 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/D3860.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3860.htm). Acesso em: 02 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 864/1936, de 01 de junho de 1936**. Concede Equiparação à Faculdade de Direito de Piauhy, Estado do Terezina Piauhy. Presidência da República, 1936. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-864-1-junho-1936-395046-norma-pe.html>. Acesso em: 02 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei nº 17.551/1945, de 09 de janeiro de 1945**. Resolve conceder reconhecimento à faculdade de direito do piauí, com sede em terezina, estado do piauí. Presidência da República, 1945. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-17551-9-janeiro-1945-472286-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 02 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 1.254/1955, de 04 de dezembro de 1950**. Dispõe sobre o sistema federal de ensino superior. Presidência da República, 1955. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/1950-1969/L1254.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L1254.htm). Acesso em: 02 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 54.038/1964, de 23 de julho de 1964**. Institui a Faculdade de Filosofia – FAFI. Diário Oficial da União, 23 jul. 1964.. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-54038-23-julho-1964-394071-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 02 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 2.494/1998, de 10 de fevereiro de 1998**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências.. Brasília, DF: Presidência da República, 1998. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1998/decreto-2494-10-fevereiro-1998-397980-norma-pe.html>. Acesso em: 02 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 10.172/2001, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 02 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 4.914/2003, de 11 de dezembro de 2003**. Dispõe sobre os centros universitários de que trata o art. 11 do Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, e dá outras

providências.. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2003/D4914.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4914.htm). Acesso em: 02 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.154/2004, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm). Acesso em: 02 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.224/2004, de 01 de outubro de 2004.** Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5224.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5224.htm). Acesso em: 02 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 10.861/2004, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm). Acesso em: 02 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.225/2004, de 01 de outubro de 2004.** Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5225.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5225.htm). Acesso em: 02 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.096/2007, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm). Acesso em: 25 abril. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 12.711/2012, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em: 02 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 13.183/2015, de 17 de junho de 2015.** Altera as Leis nºs 8.212, de 24 de julho de 1991, e 8.213, de 24 de julho de 1991. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13183-4-novembro-2015-781854-veto-148574-pl.html>. Acesso em: 02 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 20/1998, de 15 de dezembro de 1998.** Modifica o sistema de previdência social, estabelece normas de transição e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1998. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc20.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc20.htm). Acesso em: 02 out. 2018.

\_\_\_\_\_. (IBGE) – **Panorama: população, economia, trabalho e rendimento, educação, saúde**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/teresina/panorama>. Acesso em: 27 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. (IBGE) – **Panorama: população, economia, trabalho e rendimento, educação, saúde**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/picos>. Acesso em: 26 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. (IBGE) – **Panorama: população, economia, trabalho e rendimento, educação, saúde**. Disponível em : <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/floriano/panorama>. Acesso em: 27 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. (IBGE) – **Panorama: população, economia, trabalho e rendimento, educação, saúde**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/parnaiba/panorama>. Acesso em: 08 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. (IBGE) – **Panorama: população, economia, trabalho e rendimento, educação, saúde**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/bom-jesus/panorama>. Acesso em: 08 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 9 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, Regula a Atuação de Entidades Benéficas de Assistência Social no Ensino Superior, Altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm). Acesso em: 9 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.593, de 18 de janeiro de 2012**. Institui o Plano Plurianual da União para o período de 2012 a 2015. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/Lei/L12593.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12593.htm). Acesso em: 9 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.135, de 17 de junho de 2015**. Altera as Leis nº 8.213, de 24 de julho de 1991, nº 10.876, de 2 de junho de 2004, nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, e nº 10.666, de 8 de maio de 2003, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113135.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113135.htm). Acesso em: 02 out. 2018.

\_\_\_\_\_. MEC/INEP. **Sinopses estatísticas do censo da educação superior: 2002 a 2016**. Brasília: MEC. Disponível em <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>: Acesso em: 10 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Medida Provisória nº 664/2014, de 30 de dezembro de 2014**. Altera as Leis nº 8.213, de 24 de julho de 1991, nº 10.876, de 2 junho de 2004, nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, e a Lei nº 10.666, de 8 de maio de 2003. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Mpv/mpv664.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Mpv/mpv664.htm). Acesso em: 02 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Medida Provisória nº 676/2015, de 17 de junho de 2015**. Altera a Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Mpv/mpv676.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Mpv/mpv676.htm). Acesso em: 02 out. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI: 2008**. Relatório de Primeiro Ano, Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas** (s/d).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação – CAPES. Plataforma Sucupira <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/> Acesso em: 20/02/2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE**. Brasília (2007).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **REUNI – Reestruturação e expansão das universidades federais: Diretrizes Gerais**, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Sinopse do Censo da Educação Superior, 1995-2002. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 02 out. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Sinopse do Censo da Educação Superior**, 2003-2016. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 02 out. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Plano Plurianual 2012-2015**. Mensagem Presidencial, 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. **Plano plurianual 2012-2015: projeto de lei** Brasília: MP, 2011. 278 p.

\_\_\_\_\_. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. **Plano plurianual 2004-2007** : projeto de lei. Brasília : MP, 2003. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/leis-orcamentarias/ppa/2004-2007/ppa-2004-2007/proposta/anexo1.PDF>. Acesso em: 27 dez. 2018.

BOM JESUS. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Bom\\_Jesus\\_\(Piau%C3%AD\)#Hist%C3%B3ria](https://pt.wikipedia.org/wiki/Bom_Jesus_(Piau%C3%AD)#Hist%C3%B3ria). Acesso em: 26 fev. 2018.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e Capital Monopolista: a degradação do trabalho no século XX**, Rio de Janeiro (RJ): Zahar Editores, 1977.

BRITO, Itamar Sousa. **História da Educação no Piauí**. 1ª ed. Teresina: EDUFPI, 1996.

CABRAL NETO, A.; CASTRO, A.M.D.A.; FRANÇA, M. (Org). **Pontos e Contrapontos da Política Educacional**: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Liber Livro, 2007.

CAMPUS, Ivete Maria Barbosa Madeira; CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. **Análise do REUNI como Política Pública de Financiamento da Expansão da Educação Superior** (s/d).

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. A política pública para a educação superior no Brasil (1995-2008) = ruptura e/ou continuidade?. 2011. 441 p. (**Tese Doutorado**) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Economia, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/286357>. Acesso em: 17 ago. 2018.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. **O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior**. *Educ. Soc.* [online]. 2006, vol.27, n.96, pp.979-1000. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000300016>. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300016>

CARVALHO, Geraldo do Nascimento. Educação-Mercadoria: A Expansão do Ensino Superior Privado no Piauí. (**Dissertação de Mestrado**): PPGED-UFPI, 2008.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; et al. **Reforma da Educação Superior Brasileira – de Fernando Henrique Cardoso a Luiz Inácio Lula da Silva**: políticas de expansão, diversificação e privatização da educação superior. Coleção Inep 70 anos. Brasília-DF. INEP, 2008.

COLIGAÇÃO LULA PRESIDENTE. **Uma escola do tamanho do Brasil**: caderno temático do programa de governo. São Paulo: Comitê Lula Presidente, 2002. Disponível em: <http://www.fpabramo.org.br/uploads/umaescoladotamanhodoBrasil.pdf>. Acesso em: junho/2019.

COLIGAÇÃO DILMA PRESIDENTE. **Programa de Governo Dilma 2014**. São Paulo: Comitê Dilma Presidente, 2014. Disponível em: <https://www.pt.org.br/wp-content/uploads/2014/07/Prog-de-Governo-Dilma-2014-INTERNET1.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2019.

CONCEIÇÃO, Otavio Augusto Camargo. Continuidade, Governabilidade e Mudança: desafios de uma política de crescimento econômico. **Carta de Conjuntura FEE**. Ano 12, Nº 06, 2003. Disponível em: [carta.fee.tche.br/?issue=ano-12-numero-06%2F](http://carta.fee.tche.br/?issue=ano-12-numero-06%2F).

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Crítica**: O Ensino Superior na República Populista. Rio de Janeiro: F. Alves, 1983.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Temporã**: O Ensino Superior da Colônia à Era de Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

CUNHA, Luiz Antônio. **O Desenvolvimento Meandroso da Educação Brasileira entre o Estado e o Mercado**. Educação e Sociedade, Campinas, Vol 28, nº 100, Especial, p. 809-829,

out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: junho/2019 <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300009>.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação no Brasil: 10 anos pós-LDB**. Coleção Inep 70 anos. Brasília-DF – INEP, 2008.

DILMA anuncia criação de universidade e unidades de institutos federais. <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/16972-dilma>- Disponível em: [anuncia-criacao-de-universidades-e-unidades-de-institutos-federais](#). Acesso em: 06 fev. 2019

DINHEIRO. **Economia-e-negócios**, em: <https://www.msn.com/pt-br/dinheiro/economia-e-negocios/cinco-bilion%C3%A1rios-brasileiros-concentram-renda-de-metade-da-popula%C3%A7%C3%A3o-mais-pobre-do-pa%C3%ADs/ar-AAv0MGY?li=AAggXC1&ocid=mailsignout>. Acesso em: 22/01/2018.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

DUARTE, Newton. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?**: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas – SP: Autores Associados, 2008.

ENGELS, Friedrich. **Anti-Dühring**: a revolução da ciência segundo o Senhor Eugen Dühring. 1ª edição – São Paulo: Boitempo, 2015.

EVANGELISTA, João Emanuel. **Crise do Capitalismo e Irracionalismo Pós-Moderno**. 3ª ed. Cortez, 1992.

EXPANSÃO do Campus da UFPI em Bom Jesus. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=a+expans%C3%A3o+do+campus+da+UFPI+em+Bom+Jesus/PI&tbm=isch&source=hp&sa=X&ved=2ahUKEwjU4bHNitvkAhVNHLkGHdbfA0IQ7A16BAgGECQ&biw=731&bih=348#imgre=CGcA83S-eIoFoM>. Acesso em: 18 set. 2019.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica; prefácio de José de Souza Martins. 5. ed. São Paulo: Globo, 2005.

FERRAZ, Cristiano Lima. Trabalho docente, precarização e a nova hegemonia do capital. In: **Revista Universidade e Sociedade** – Produção versus Produtivismo e Precatização do Trabalho – Sindicato Nacional dos docentes das Instituições de Ensino Superior. Brasília-DF, ano XVII, nº 41, jan. 2008 (p. 9-19).

FERREIRA, Suely. **Reformas na Educação Superior**: novas regulações e a reconfiguração da universidade. Educação UNISINOS, vol. 19, Nº 1, 2015. <https://doi.org/10.4013/edu.2015.191.11>

FERREIRA, Suely. A Universidade do Século XXI: Concepções, Finalidades e Contradições (Tese de Doutorado). PPGEd/FEUFG/UFMG, 2009.

FERREIRA, Suely. **Reformas na Educação Superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011)**. Linhas Críticas, Vol. 18, Nº 36, 2012. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3962>.

<https://doi.org/10.26512/lc.v18i36.3962>

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista** – 9ª ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

FRANCISCO, Jailton Gonçalves. A Universidade Federal Fluminense Pós Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. (**Tese de Doutorado**) – PPGEd – Políticas, Educação, Formação e Sociedade – UFF, 2016.

FROMM, Erich. **Conceito Marxista do Homem**. RJ: Zahar Editores, 1964.

FLORIANO. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Floriano\\_\(Piau%C3%AD\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Floriano_(Piau%C3%AD)). Acesso em: 27 fev. 2018.

[http://pdi.ufabc.edu.br/wp-content/uploads/2011/09/PDI\\_UFABC\\_2008\\_2012.pdf](http://pdi.ufabc.edu.br/wp-content/uploads/2011/09/PDI_UFABC_2008_2012.pdf). Acesso em: 27 dez. 2018.

GODEIRO, Nazareno. **Neodesenvolvimentismo ou Neocolonialismo: sobre o mito do Brasil imperialista** – São Paulo: Sundermann, 2016.

GORENDER, Jacob. Textos Introdutórios (Apresentação). In: **O Capital**, Livro I – O Processo de Produção do Capital. Boitempo Editorial, edição Online. Disponível em: <https://coletivocontracorrente.files.wordpress.com/2013/10/tmps7jbjv.pdf>. Acesso em: 15 set. 2017.

GOSSP. **O PPA de Lula: um Brasil de Todos?** Nota de Orçamento Público e Seguridade Social (NOPSS) produzida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas do Orçamento Público e da Seguridade Social, 2004.

GUIMARÃES, Kátia. **Público e Privado na Educação: O lucrativo mercado da educação superior**. Revista Poli: saúde, educação e trabalho. Ano V – nº 29, p. 18-22, jul/ago/2013.

LENIN, V. I. Ulyanov. **Materialismo e Empiriocriticismo**. 1ª Edição - Editorial Minerva – Lisboa Portugal, 1975.

\_\_\_\_\_. Ulyanov. **Imperialismo, fase superior do capitalismo**. 3ª ed. Global Editora – 1985.

LIMA, Vinícius Moreira de. **O Governo Lula e o PPA de 2004/2007**. Portal de e-governo, inclusão digital e sociedade do conhecimento – E-Gov. <http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/o-governo-lula-e-o-ppa-de-20042007>. Acesso em: junho de 2019.

LIMA, Kátia. **Contra-reforma na Educação Superior: de FHC a Lula** – São Paulo: Xamã, 2007.

LIMA, A. B.; RAIMANN, E. G. (Org.) ; ZAGO, J. O. L. (Org.) ; PRADO, J. de S. (Org.) ; SALLES, Luiz Caetano de (Org.) ; SANTIAGO, S. H. M. (Org.) ; FRANCA, M. N. (Org.) . **Qualidade da educação superior - o programa REUNI**. 1. ed. Jundiaí/SP: Paco, 2014. v. 1. 228p .

LISTA DE UNIVERSIDADE FEDERAIS DO BRASIL. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista\\_de\\_universidades\\_federais\\_do\\_Brasil](https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_universidades_federais_do_Brasil). Acesso em: 18 fev. 2018.

LOMBARDI, José Claudinei. **Reflexões sobre Educação e Ensino na Obra de Marx e Engels**. Tese de Livre Docência. Universidade de Campinas. 2010.

LOVATO, Ederson Luiz (et al). **Uma Análise sobre Aspectos que Envolvem o Plano Plurianual**: plano orçamentário ou plano estratégico? 2º Seminário Nacional de Planejamento e Desenvolvimento, UDESC, Setembro de 2014.

LUCENA, Carlos. **Tempos de Destruição**: educação, trabalho e indústria do petróleo no Brasil – Campinas/SP: Autores Associados. Uberlândia/MG: EDUFU, 2004.

MACIEL, Danilo A. Simões. **Políticas Públicas e Democratização Educacional**: Acesso e Permanência no Ensino Superior através do Programa Reuni. Dissertação de Mestrado – IHAC/PPGEISU- UFBA, 2014.

MANCEBO, Deise. **Reforma da Educação Superior**: o debate sobre a igualdade de acesso. Educação Superior: 10 anos pós-LDB. Coleção Inep 70 anos. Brasília-DF – INEP, 2008.

MANCEBO, Deise. **Expansão do ensino Superior**. Entrevista Série “Conquistas em Risco”. Anped, 2016. Disponível em <http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-deise-mancebo-uerj-serie-conquistas-em-risco-expansão-do-ensino-superior>.

MANDEL, Ernest. **O capitalismo tardio**. 2ª ed. – São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MANTEGA diz que ppa do governo lula é realista. in: Site do ministério da economia. disponível em: <http://www.planejamento.gov.br/assuntos/planejamento-e-investimentos/noticias/mantega-diz-que-ppa-do-governo-lula-e-realista>. acesso em: 27 dez. 2018.

MARX, Karl; F. Engels. **A Ideologia Alemã**. Editora Hucitec – São Paulo – 1989.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Economia Política, Livro I, Volume I** – 33ª edição – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 5ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2016.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo/SP: Boitempo, 2004.

MAUÉS, Olgaíses. O produtivismo acadêmico e o trabalho docente. In: **Universidade e Sociedade** – Produção versus Produtivismo e Precarização do Trabalho: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, Brasília – DF, ano XVII, nº 41, 2008 (p. 21-31).

MAUÉS, Olgaíses C. **As Políticas de Formação e a Pedagogia das Competências**. GT 05 – Estado e Política Educacional, s/d. Pesquisa Financiada pelo CNPQ.

MEDEIROS, Luciene das Graças Miranda. **O REUNI – Uma nova Regulação da Política de Expansão da Educação Superior: o caso da UFPA**. Tese (Doutorado). PPGED/ICE/UFPA, 2012.

MELO, Antônio Maureni Vaz de; GURGEL, Carmesina Ribeiro. **A História do Ensino Superior no Piauí (1930-1960)**: elementos para sua compreensão e avaliação. UFPI: 2004

MÉSZÁROS, István. **Produção destrutiva e estado capitalista** - São Paulo: Ensaio, 2ª edição, 1996.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008

\_\_\_\_\_. **A crise estrutural do capital – 2ª ed. ver. e ampliada**. – São Paulo: Boitempo, 2011.

MORAES, João Quartim de. **O método da economia política**. In: Revista Crítica Marxista nº 30, pp 103-123 – abril/2010.

MOREIRA, Cristiane Hoffmann. **Políticas de Expansão e de Regulação do Ensino Superior Brasileiro e a Otimização nas Universidades Federais: Reverberações na UFPEL**. Tese (Doutorado). PPGE/FaE/UFPEL, 2016.

MOROSINI, Marília Costa. **Internacionalização da Educação Superior no Brasil pós-LDB: o impacto das sociedades tecnologicamente avançadas**. Coleção Inep 70 anos. Brasília-DF, INEP, 2008.

NASCIMENTO, Francivaldo dos Santos. **Expansão e Interiorização das Universidades Federais: uma Análise do Processo de Implementação do *Campus* do Litoral Norte da Universidade Federal da Paraíba**. Dissertação (Mestrado). Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal da Paraíba, 2013.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar: Introdução Crítica**. 12ª ed. - São Paulo: Cortez, 2003.

PASSOS, Guiomar de Oliveira. **A luta por uma Universidade Federal no Piauí**. III Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI - GT 05 – Estado e Política Educacional, 2004. <http://leg.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/1800>. Acesso em: 02 out. 2017.

PAULA, Cristiana Maria de. **Neoliberalismo e Reestruturação da Educação Superior no Brasil: O REUNI como estratégia do governo Lula e da burguesia brasileira para subordinar a universidade federal à lógica do atual estágio de acumulação do capital**. (Dissertação de Mestrado). UFF, 2009.

PAULO NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx** – 1.ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2011.s.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Da administração pública burocrática à gerencial**. Revista do Serviço Público, vol. 120, Nº 1, 1996.

PIANA, Maria Cristina. **A Construção da Pesquisa Documental**: avanços e desafios na atuação do serviço social no campo educacional [Online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

PICOS. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Picos#Economia\\_e\\_servi%C3%A7os](https://pt.wikipedia.org/wiki/Picos#Economia_e_servi%C3%A7os). Acesso em: 26 fev. 2018.

PLANO de desenvolvimento institucional. In: Site da UFABC. Disponível em: [http://pdi.ufabc.edu.br/wp-content/uploads/2011/09/PDI\\_UFABC\\_2008\\_2012.pdf](http://pdi.ufabc.edu.br/wp-content/uploads/2011/09/PDI_UFABC_2008_2012.pdf). Acesso em: 27 dez. 2018.

POLÍTICA Nacional de Desenvolvimento Regional. Disponível em: <http://www.mi.gov.br/politica-nacional-de-desenvolvimento-regional-pndr>. Acesso em: 27 dez. 2018.

PREVITALI, Fabiane S; FAGIANI, Cílon, Cesar. **Trabalho e Educação na Nova Ordem Capitalista**: inovação técnica, qualificação e precarização. Campinas/SP: Revista HISTEDBR On-line, nº 65, p. 58-72, 2015. <https://doi.org/10.20396/rho.v15i65.8642696>

PROGRAMA de aceleração do crescimento. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Programa\\_de\\_Acelera%C3%A7%C3%A3o\\_do\\_Crescimento](https://pt.wikipedia.org/wiki/Programa_de_Acelera%C3%A7%C3%A3o_do_Crescimento). Acesso em: 27 dez. 2018.

PROJETO DE LEI N.º 5.272-A, DE 2016. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=BB9C378ABF8B2122BBFD0E050BCF2942.proposicoesWebExterno1?codteor=1502679&filename=Avulso+-PL+5272/2016](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=BB9C378ABF8B2122BBFD0E050BCF2942.proposicoesWebExterno1?codteor=1502679&filename=Avulso+-PL+5272/2016). Acesso em: 14 ago. 2019.

RANIERI, Jesus. **Sobre os chamados Manuscritos econômico-filosóficos de Karl Marx**. In: Manuscritos Econômico-Filosóficos – São Paulo/SP: Boitempo Editorial, 2004.

ROSSO, Sadi Dal. **O Ardil da flexibilidade: os trabalhadores e a teoria do valor**. São Paulo: Boitempo, 2017.

SÁ-SILVA, J. Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas. In: **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**. Ano I – Nº I – julho de 2009.

SAMPAIO, Helena M. S. **O Ensino Superior Privado** – São Paulo: Hucitec; FAPESP, 2000.

SAMPAIO Jr., Plínio de Arruda. **Programa de Aceleração do Crescimento**: um passo atrás. Jornal dos Economistas, Rio de Janeiro: CORECOM; SINDECOM/RJ, Nº 212, 2007.

SAMPAIO Jr., Plínio de Arruda. **Crônica de uma crise anunciada**: crítica à economia política de Lula e Dilma – São Paulo/SP: SG-Amarante Editorial, 2017.

SANTOS, Boaventura Sousa, ALMEIDA FILHO N. **A Universidade no século XXI: para uma universidade nova.** Coimbra: Almedina S.A; 2008.

SANTOS NETO, Antônio Fonseca. **A Organização Universitária e suas Interfaces com as Estruturas de Poder no Piauí.** UFPI/Teresina/PI. (Dissertação de Mestrado). 1998.

SAVIANI, Dermeval. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do Projeto do MEC.** Educação e Sociedade. Campinas/SP, Vol. 28, nº 100 – Especial. 2007. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300027>

SEIFFERT, Otília Maria L. Barbosa; HAGE, Salomão Mufarej. **Políticas de Ações Afirmativas para a Educação Superior no Brasil: da intenção à realidade.** Coleção Inep 70 anos. Brasília-DF – INEP, 2008.

SILVA JUNIOR; SGUISSARD, V. **Novas Faces da Educação Superior no Brasil – 2. ed. rev.** – São Paulo: Cortez – SP, 2001.

SILVA, L. R. Campelo de; DAMASCENO, A. Daniella; MARTINS, Maria da C. Rodrigues; SOBRAL, K. Martins; FARIAS, Isabel M. Sabino de. Pesquisa Documental: Alternativa Investigativa na Formação Docente. In: **Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul-brasileiro de Psicopedagogia, 26 a 29 de outubro de 2009 – PUCPR.**

SINOPSES estatísticas da educação superior – graduação. disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. acesso em: 27 fev. 2019 / 28 fev. 2019 / 01 mar. 2019

SOBRE A UTFPR . In. Site da UFTPR. Disponível em: <http://portal.utfpr.edu.br/institucional/sobre-a-utfpr-1>. Acesso em: 13 dez. 2018.

SWEEZY, Paul M. **Teoria do Desenvolvimento Capitalista: princípios de economia política marxista – Zahar Editores: Rio de Janeiro, 1967.**

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Educação Superior.** Paris, 9 de outubro de 1998: Paris, França. Tendência da Educação Superior para o Século XXI. Brasília: UNESCO/CRUB, 1999.

Universidade Federal do Piauí. **Revista Universidade Federal do Piauí**, vol. 1, Nº 3 – Especial – Tomo III, julho 1982 – Edição comemorativa do 10º aniversário da FUFPI. – Teresina (PI): 1981.

\_\_\_\_\_. **Plano de Expansão da Universidade Federal do Piauí.** Teresina, Julho/2005.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão da UFPI.** Disponível em: <http://leg.ufpi.br/proplan/index/pagina/id/3797>. Acesso em: 21 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Relatório final avaliação institucional 2006 - 2008.** Teresina: 2008 125p. ilustr. [https://www.ufpi.br/images/cpa/Relatorio\\_CPA-2006-08.pdf](https://www.ufpi.br/images/cpa/Relatorio_CPA-2006-08.pdf). Acesso em: 02 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2010-2014**. Teresina: EDUFPI, 2010. 232 p. Disponível em: <https://sigaa.ufpi.br/sigaa/verProducao?idProducao=195702&key=4a8bfecdd3f31d151e9b06cfd8e87cd9>. Acesso em: 02 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Ato da Reitoria 538/2009**, determinando a redistribuição da carga horária semanal dos docentes da Universidade Federal do Piauí, levando em conta a força de trabalho instalada em cada Departamento de Ensino. Disponível em: [https://www.ufpi.br/arquivos\\_download/arquivos/AR%20JUNHO%2009.pdf](https://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/AR%20JUNHO%2009.pdf). Acesso em: 13 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução N° 278/2011**. Dispõe sobre o Núcleo Docente Estruturante da Universidade Federal do Piauí, 2011. Teresina: UFPI, 2011. Disponível em: [https://www.ufpi.br/arquivos\\_download/arquivos/CT/gradua%C3%A7%C3%A3o/resolucao278-11-cepex\\_nde\\_NUCLEO\\_DOCENTE ESTRUTURANTE.pdf](https://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/CT/gradua%C3%A7%C3%A3o/resolucao278-11-cepex_nde_NUCLEO_DOCENTE ESTRUTURANTE.pdf). Acesso em 20 dez 2018.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2015-2019**. Teresina: EDUFPI, 2015. 365 p. Disponível em: [https://ufpi.br/arquivos\\_download/arquivos/PROPLAN/pdi/PDI-2015-2019\\_UFPI\\_Reformulado\\_Versao-Final.pdf](https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/PROPLAN/pdi/PDI-2015-2019_UFPI_Reformulado_Versao-Final.pdf). Acesso em: 02 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2010-2014**. Teresina: EDUFPI, 2010.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2005-2009**. Teresina: EDUFPI, 2005.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico do Curso de Biologia/** Universidade Federal do Piauí – Campus Amílcar Ferreira Sobral. Floriano (PI). - Disponível em: <https://ufpi.br/images/Floriano/Docs/PPCs/BIO-PPC.pdf>. Acesso em: 02 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia/** Universidade Federal do Piauí – Campus Amílcar Ferreira Sobral. Floriano (PI). - Disponível em: <https://ufpi.br/images/Floriano/Docs/PPCs/Pedagogia-PPC.pdf>. Acesso em: 02 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Administração/** Universidade Federal do Piauí – Campus Amílcar Ferreira Sobral. Floriano (PI). - Disponível em: <https://ufpi.br/images/Floriano/Docs/PPCs/Administração-PPC.pdf>. Acesso em: 02 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem/** Universidade Federal do Piauí – Campus Amílcar Ferreira Sobral. Floriano (PI). - Disponível em: <https://ufpi.br/images/Floriano/Docs/PPCs/Enfermagem-PPC.pdf>. Acesso em: 02 out. 2018.

\_\_\_\_\_. UFPI REUNI-SIMEC. **Plano de Reestruturação e Expansão da Universidade Federal do Piauí (UFPI) - REUNI-UFPI (2008-2012)**, Salão Nobre da Reitoria, 18 de out. de 2007.

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. **Histórico**. Disponível em: <https://www.unifesspa.edu.br/index.php/inst/historico>. Acesso em: 18 fev. 2018.

Universidade Federal do ABC - UFABC. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2013-2018**. Santo André – SP. Disponível em: [http://pdi.ufabc.edu.br/wp-content/uploads/2013/06/PDI\\_UFABC\\_2013-2022.pdf](http://pdi.ufabc.edu.br/wp-content/uploads/2013/06/PDI_UFABC_2013-2022.pdf). Acesso em: 02 out. 2019.

Vestibular e Educação/ Protestos em Universidades - **g1.Globo.com Portal Online** - Ufba aprova adesão ao Reuni e estudantes ampliam ocupação. <http://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/0,,MUL154552-5604,00.html>. (22/10/2007). Acesso em: 20 mar. 2018.

Vestibular e Educação/Protestos Universidades - **g1.Globo.com Portal online** - Reitores classificam protestos contra o Reuni de “fascistas”. <http://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/0,,MUL165531-5604.html>.(31/10/2007). Acesso em: 20 mar. 2018.