



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

WILSE DA SILVA BRITO FILHO

**FINANCIAMENTO E MANUTENÇÃO DA GRADUAÇÃO: UMA ANÁLISE DA
IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA REUNI NA UFAC.**

RIO BRANCO (AC)

2019

WILSE DA SILVA BRITO FILHO

**FINANCIAMENTO E EXPANSÃO DA GRADUAÇÃO: UMA ANÁLISE DA
IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA REUNI NA UFAC.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado Acadêmico em Educação, para conclusão de curso e obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal do Acre (UFAC).

Linha: Políticas e Gestão Educacional.

Orientador: Prof. Dr. Mark Clark Assen de Carvalho

RIO BRANCO (AC)

2019

**FINANCIAMENTO E MANUTENÇÃO DA GRADUAÇÃO: UMA ANÁLISE DA
IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA REUNI NA UFAC.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado Acadêmico em Educação, para conclusão de curso e obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal do Acre (UFAC).

Linha: Políticas e Gestão Educacional.

Orientador: Prof. Dr. Mark Clark Assen de Carvalho

Aprovado em ____/____/ 2019.

BANCA EXAMINADORA

**Prof. Dr. Mark Clark Assen de Carvalho – Orientador e Presidente da Banca
Universidade Federal do Acre – PPGE/UFAC**

**Professor Dr. Gilmar Pereira da Silva/ Membro Externo
Universidade Federal do Pará – PPGED/UFPA**

**Professora Dr^a. Lúcia de Fátima Melo/ Membro Interno
Universidade Federal do Acre – PPGE/UFAC**

DEDICAÇÃO

Dedico esse trabalho a todas as pessoas que lutaram/lutam pela causa do ensino público gratuito e de qualidade no país, principalmente à educação superior.

Não poderia deixar de direcionar essa dedicatória aos meus parentes que não estão mais nesse plano e foram fundamentais para o meu desenvolvimento social: ao meu pai, pessoa muito inteligente, que acreditou no meu potencial e me proporcionou condições para estudar e, devido a isso, pude alcançar a graduação, especializações e atualmente finalizar o Mestrado; ao meu irmão gêmeo, eterno companheiro das horas alegres, tristes e de aprendizados; aos meus avós maternos, carinhosos e atentos ao meu crescimento, dos quais ouvi várias histórias que me aguçaram a curiosidade em busca do saber, e aos meus avós paternos que me ensinaram a ter paciência para enfrentar os dissabores da vida. Espero que todos estejam em um lugar mais justo e equilibrado que o nosso.

AGREDECIMENTOS

Minhas mais verdadeiras gratidões entrego às pessoas que me possibilitaram concluir esse trabalho e alcançar o título de Mestre em Educação.

À minha família, por compreensão e incentivo. Primeiramente à minha mãe, paciente desde os tempos que carregou dois meninos, ao mesmo tempo, no seu ventre e pelo constante apoio que me dedicou nos diversos momentos difíceis; às minhas tias maternas, pelo cuidado e ensino das tarefas escolares, na ausência da minha genitora; à minha irmã mais velha, Mestre em Educação, e incentivadora para os estudos quando da época dos concursos públicos; à minha esposa, estudiosa, companheira e carinhosa e ao meu filho, jovem também estudioso, calmo e atencioso.

Ao Professor Doutor Mark Clark Assen de Carvalho pelas orientações e por ter aceitado o desafio de conduzir essa pesquisa comigo. Mark, muito obrigado!

Gratidão aos demais professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFAC, os quais foram substancialmente importantes na caminhada de aquisição do saber, e ao servidor da Secretaria do curso, Roney Medeiros, pelo apoio administrativo.

Aos componentes da Banca Examinadora da minha Dissertação, composta pelo Professor Dr. Gilmar Pereira da Silva, Membro Externo, da Universidade Federal do Pará (UFPA), além dos componentes internos, Prof. Dr. Mark e Profa. Dra. Lúcia de Fátima Melo.

Aos colegas da UFAC pelos aprendizados no desenvolvimento dos trabalhos e descontrações compartilhados nos intervalos das aulas, momentos que ficarão eternamente marcados. Agradeço em particular ao Adão Rogério Xavier Silva, que foi mais que um colega, amigo de verdade, apoiou-me desde o início do curso, indicando livros e materiais de apoio. Adão, muito obrigado!

À Polícia Rodoviária Federal (PRF), por me permitir exercer tão nobres funções de salvar vidas, ministrar palestras, como disseminador de aprendizados, e pela licença concedida para conclusão desse Mestrado.

E à Universidade Federal do Acre (UFAC) pela oportunidade de galgar mais um degrau na escala da graduação do conhecimento acadêmico.

RESUMO

O objetivo da pesquisa foi analisar o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), com foco no financiamento e expansão da graduação na Universidade Federal do Acre (UFAC), não apenas durante o período de sua vigência, 2008 a 2012, visto que muito dos projetos foram finalizados em anos subsequentes. Para tanto, considerou-se como problema de estudo a seguinte questão: de que forma o REUNI, como Política Pública de financiamento e desenvolvimento da educação pública superior, contribuiu para a manutenção e ampliação da oferta da graduação na UFAC? Para responder a esse questionamento e desvendar quais foram as medidas adotadas pelo Governo Federal, no REUNI e pela Gestão da UFAC, no Campus-Sede e demais *campi* do interior do estado do Acre; foi realizado preliminarmente um mapeamento, síntese descritiva e analítica das produções científicas do Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) relacionados a publicações sobre a temática. Em seguida, desenvolvidos dois movimentos: o primeiro constituído pela revisão de literatura visando ao embasamento teórico, sua base legal, estrutura política, dados gerais da oferta do ensino superior público e os contextos mundial, nacional e local em que o Programa foi concebido e implementado; o segundo, através de uma análise documental mediante levantamento dos números e indicadores gerais do Programa planejados para a UFAC, expostos no *Projeto Proposta REUNI (2008-2012)*, em comparação com o que fora executado, com base nos documentos *UFAC em Números 2013*, *UFAC em Números 2018*, algumas portarias e editais disponíveis na *internet* e na própria Universidade. O trabalho em tela foi construído sob três suportes centrais: *Políticas Públicas Educacionais*, *Financiamento para Educação Superior* e *Expansão da Graduação*. Dentre os principais referenciais teóricos destacaram-se Andrade *et al* (2018), Aranha *et al* (2012), Ball (2006), Borges e Aquino (2012), Burton (2014), Cañaverl e Sá (2017), Canziani *et al* (2018), Carnielli *et al* (2007), Costa *et al* (2013), Krawczyk (2002), Mainardes (2009), Neves (2001), Sarmiento *et al* (2019) e Sguissardi (2014, 2009 e 2000). Considerando o aumento no número de alunos e professores, às ampliações dos núcleos da UFAC no interior, os recursos financeiros, programas de bolsa e materiais de apoio conclui-se que o REUNI na UFAC implicou em expansão física, acadêmica e pedagógica com efeitos muitos diretos no ensino de graduação.

Palavras-chave: Programa REUNI; Financiamento da educação superior pública; Expansão da graduação; UFAC.

ABSTRACT

The objective of the research was to analyze the Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), focusing on financing and expanding graduation at the Universidade Federal do Acre (UFAC), not only during the period of its effectiveness, 2008 to 2012, as many of the projects were completed in subsequent years. To this end, the following question was considered as a study problem: how did REUNI, as a public policy for financing and developing higher public education, contribute to the maintenance and expansion of the undergraduate offer at UFAC? To answer this question and find out what measures were adopted by the Federal Government, at REUNI and by UFAC Management, at the Campus-Sede and other campuses in the interior of the state of Acre; a mapping, descriptive and analytical synthesis of the scientific productions of the Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) related to publications on the subject was preliminarily carried out. Then, two movements were developed: the first constituted by the literature review aiming at the theoretical basis, its legal basis, political structure, general data of the offer of public higher education and the world, national and local contexts in which the Program was conceived and implemented ; the second, through a documentary analysis by surveying the numbers and general indicators of the Program planned for UFAC, exposed in the *Projeto Proposta REUNI (2008-2012)*, in comparison with what was carried out, based on the documents *UFAC em Números 2013*, *UFAC em Números 2018*, some ordinances and notices available on the internet and at the University itself. The work on canvas was built on three central supports: *Public Educational Policies, Financing for Higher Education and Expansion of Graduation*. Among the main theoretical references, Andrade *et al* (2018), Aranha *et al* (2012), Ball (2006), Borges e Aquino (2012), Burton (2014), Cañaverl e Sá (2017), Canziani *et al* (2018), Carnielli *et al* (2007), Costa *et al* (2013), Krawczyk (2002), Mainardes (2009), Neves (2001), Sarmiento *et al* (2019) and Sguissardi (2014, 2009 and 2000) stood out. Considering the increase in the number of students and teachers, the expansion of the UFAC centers in the interior, the financial resources, scholarship programs and support materials conclude that REUNI at UFAC implied physical, academic and pedagogical expansion with very direct effects in undergraduate education.

Keywords: REUNI Program; Financing of public higher education; Graduation expansion; UFAC.

LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS E TABELAS

Figura 1– Representação gráfica dos três núcleos centrais: Políticas Públicas Educacionais, Financiamento para Educação Superior e Expansão da Graduação.....	24
Figura 2 – Localização geográfica das 53 universidades federais brasileiras que aderiram ao Programa REUNI	82
Gráfico 1– Taxa de Sucesso na Graduação (TSG) da UFAC (2012 – 2018).....	112
Tabela 1– Despesas Correntes do Fundo de Participação Federal e da arrecadação de impostos da União (Valores em R\$ milhões, a preço de janeiro de 2014)	56
Tabela 2– Cronologia da criação das universidades no país	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dispositivos Legais que nortearam a Educação Nacional quanto ao financiamento, expansão e implementação de políticas públicas para o ensino superior (ordem cronológica).....	26
Quadro 2 – Desenvolvimento no número de vagas da graduação oriundas do REUNI na UFAC	111
Quadro 3 – Cronograma de investimentos da Proposta REUNI na UFAC	120
Quadro 4 – Comparativo entre os recursos previstos, orçados e executados do REUNI para a UFAC.....	122

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM	Banco Mundial
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEBAS	Certificação de Entidades Beneficentes de Assistência Social na Área de Educação.
CEFET	Centro Federal Tecnológico
CF	Constituição Federal
COFINS	Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social
CTN	Código Tributário Nacional
CSSL	Contribuição Social sobre o Lucro Líquido
CUA	Centro Universitário do Acre
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EXPANDIR	Programa da Educação Superior Pública
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
FEB	Financiamento da Educação Brasileira
FMI	Fundo Monetário Internacional
FPF	Fundo Público Federal
ICEA	Instituto de Controle do Espaço Aéreo Brasileiro
IES	Instituições de Ensino Superior
IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
INFRAERO	Empresa Brasileira de Infraestrutura Aeroportuária
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IPES	Instituições Privadas de Ensino Superior
IRPF	Imposto de Renda Pessoa Física
IFE	Instituto Federal de Educação
ITA	Instituto Tecnológico Aeroespacial
LDB	Lei Diretrizes e Bases da Educação
LRF	Lei de Responsabilidade Fiscal
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado

MEC	Ministério da Educação
NRF	Novo Regime Fiscal
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
PIB	Produto Interno Bruto
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PGE	Plano de Governo para a Educação
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PPE	Política Pública Educacional
PRF	Polícia Rodoviária Federal
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PROPEG	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
PROPLAN	Pró-Reitoria de Planejamento
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFAC	Universidade Federal do Acre
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a educação, a Ciência e Cultura
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (traduzido)

SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO.....	13
SEÇÃO 2 - POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO (PPE): ALGUNS ELEMENTOS DE ANÁLISE	33
2.1 POLÍTICA DE OFERTA E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	42
2.1.1 Políticas Públicas Educacionais para o Ensino Superior nos Governos de FHC e Lula	58
SEÇÃO 3 - O PROGRAMA DE APOIO A PLANOS DE REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS: O REUNI.....	75
3.1 A CONFIGURAÇÃO DO REUNI: DIRETRIZES GERAIS E INSTRUÇÕES NORMATIVAS.....	77
3.2 O REUNI EM FOCO: ANÁLISES E IMPLICAÇÕES.....	84
3.3 O REUNI E A AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA.....	96
SEÇÃO – 4 O REUNI COMO POLÍTICA PÚBLICA: PROGRAMA E METAS NA UFAC	102
4.1 A UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE: UM BREVE HISTÓRICO.....	102
4.2 REUNI NA UFAC: ENTRE O PLANO DE METAS E A EXECUÇÃO	107
4.3 O NOVO REGIME FISCAL, O GOVERNO ATUAL E O FUTURO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO SUPERIOR.....	123
CONCLUSÕES	130
APÊNDICES	144
Apêndice A – Mapeamento dos principais autores da revisão de literatura sobre a temática das Políticas Públicas em Educação (disposição dos títulos em ordem de leitura/pesquisa).....	144
Apêndice B – Mapeamento de Teses e Dissertações de acordo com a temática REUNI (disposição dos títulos em ordem de leitura/pesquisa).....	146
ANEXOS.....	152
Anexo A - Tabela orçamentaria dos recursos do REUNI para a UFAC (2007-2012) .	152

1 - INTRODUÇÃO

Analisando alguns aspectos da história de nosso país, aduz-se que o acesso à educação como princípio e direito do cidadão caracteriza-se pelas desigualdades estruturais entre os sistemas de ensino, o que tende a influenciar no acesso ao ensino superior (ES) por parte das camadas sociais menos favorecidas da população brasileira.

O desafio da educação no Acre inicia-se e se confunde com a história brasileira. Quase 20 anos atrás, Sguissardi (2000) defendia que: “[...] não se pode esperar que os primeiros a entendê-lo e a enfrentá-lo sejam os analfabetos [...] ou os que cursaram o ensino fundamental completo; nem tampouco os que apenas fizeram alguns anos do ensino médio” (SGUISSARDI, 2000, p. 9); assim, enfrentar esse dilema caberia à minoria da população¹, detentora do mais alto grau educacional:

Nossa famigerada pirâmide educacional, à qual tantas vezes referiu-se em seus escritos o mestre Anísio Teixeira nas décadas de 40, 50 e 60, continua presente [...] a educação superior apenas inclui em torno de 10% da respectiva faixa etária ou 1,3% da população. O anteprojeto oficial do Plano Nacional de Educação que tramita há três anos no Congresso propõe atingir-se a meta de 30% dessa faixa etária ao final de dez anos, percentual já praticamente alcançado na América Latina pela Argentina, pelo Chile e próximo de ser atingido por Venezuela e até pela Bolívia [...] Isso posiciona nosso país entre os de pior desempenho educacional no terceiro grau entre os países desse continente (SGUISSARDI, 2000, p. 13).

Ancorado em relatório da UNESCO, Sguissardi (2000) inferia também que no Brasil, apesar de estar entre as 10 maiores economias mundiais, os mais ricos da população (20%) detinham uma renda 32 (trinta e duas) vezes maior que os mais pobres (20%). Nos E.U.A essa relação era de 9 (nove), na Alemanha de 7 (sete) vezes; isso posicionava ainda os brasileiros em antepenúltima população mundial no quesito distribuição de renda. Portanto, à época, era um dos países mais desiguais do planeta, cuja educação superior permanecia elitista e cada vez mais privatizada.

¹80% do povo brasileiro estão entre os analfabetos e os que não conseguiram concluir o ensino médio (SGUISSARDI, 2000, p. 9).

Esses números serão levantados, durante esse trabalho, em comparação com os dados atuais, para saber se houve mudança na situação educacional do país, com foco principalmente no ensino superior público no estado do Acre.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), aprovada em 1948 na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), foi uma das leis internacionais de alicerce para normas nacionais, como a Constituição Federal de 1988 (CF/88), conhecida como Constituição “Cidadã”, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001 e o “Novo PNE”, Lei nº 13.005/2014. Mesmo sendo o direito à educação reconhecido nacional e internacionalmente, tais dispositivos têm por semelhante a proteção maior ao ensino fundamental em preponderância ao ensino superior, como se detalhará.

De acordo com a CF de 1988, artigos 205 e 206, o acesso ao ensino com padrão de qualidade é direito de todos (BRASIL, 2017). No artigo 211, a Carta Cidadã imputa à União, Estados, Distrito Federal e Municípios, a organização de seus sistemas de ensino quanto à oferta e ao financiamento (MACIEL *et al*, 2016). Pese, porém, o fato de que a educação superior pública e gratuita não ser obrigatória, compete ao Estado quando opta por fornecê-la, arcar com seus gastos, garantir as condições mínimas de funcionamento para que ela possa se manter e se expandir.

Durante muito tempo, os analfabetos, que no geral não tinham oportunidades de acesso à educação, eram impedidos de votar, além de não dispor de determinados bens. Ademais, tais discrepâncias educacionais podem ser um fator contribuinte para o aumento das desigualdades econômicas, sociais, culturais e de ingresso no mercado de trabalho (MONT´ALVÃO NETO, 2014).

O financiamento do ensino é um dos temas mais importantes da gestão da educação pública. Desde a Primeira Carta Magna brasileira, de 1824, já estava prevista a garantia educacional gratuita pelo Estado Nacional. Contudo, somente com a Constituição Federal de 1934 o financiamento tornou-se foco das Políticas Públicas Educacionais (PPEs) no país, através da reserva legal de verba mínima para a educação (Cf. SOUZA; OLIVEIRA, 2006).

Investir no desenvolvimento da educação superior pública nesse país é primordial para desenvolver tanto o sistema de ensino como para poder projetar melhores índices de desenvolvimento humano, expandir as oportunidades de acesso formal ao mundo do trabalho e combater as desigualdades sociais.

Percebe-se que, nas últimas décadas, vem crescendo o número de estudantes brasileiros do ensino médio que conseguiram alcançar os níveis mais altos da educação, em parte devido às PPEs (Cf. MONT´ALVÃO NETO, 2014). Dentre elas, está o objeto da presente pesquisa: o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) implementado na Universidade Federal do Acre, a partir de 2008.

Entretanto, mesmo com esse aumento, até 2012 as taxas líquidas e brutas² de matrículas do ES nacional eram respectivamente de 15,3% e 31,3%, o que colocava o país em posição mediana na América Latina e bem distante de nações com Produtos Internos Brutos (PIBs) bem inferiores, como Argentina, Chile, Colômbia, Costa Rica, Porto Rico e Uruguai (Cf. SGUISSARDI, 2014).

No caso do estado do Acre, o desenvolvimento e ampliação dos cursos de graduação da Universidade Federal do Acre (UFAC) poderão contribuir para alavancar os índices de desenvolvimento da região e reduzir as distâncias sociais. Assim sendo, é propósito deste trabalho investigar e responder à seguinte questão: de que forma o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), como Política Pública de financiamento e desenvolvimento da educação pública superior, contribuiu para a manutenção e ampliação da oferta da graduação na Universidade Federal do Acre, principalmente durante sua vigência, de 2008 a 2012?

Para responder a esse questionamento foi realizado preliminarmente um estudo acerca das políticas públicas no ensino superior nacional até se chegar à edição do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

² A taxa líquida representa o percentual da população entre 18 e 24 anos matriculado na graduação e a taxa bruta é a proporção geral de matriculados desta mesma faixa etária (Cf. SGUISSARDI, 2014).

(instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007)³, focando aspectos específicos da ambiência institucional da UFAC.

O problema da pesquisa em tela é exatamente saber quais foram as medidas adotadas pelo Governo Federal, no REUNI, em relação à UFAC, não somente na vigência do Programa (2008-2012), pelo fato de que alguns dos projetos terem sido finalizados anos depois, seus efeitos/impactos concernentes à manutenção, ao aporte de recursos e ao desenvolvimento da educação, principalmente no tocante à expansão física, acadêmica e pedagógica, quanto ao aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, a relação professor-aluno, entre outras, descritas na Lei nº 10.172/2001 (PNE) e previstas no *Projeto Proposta REUNI 2008-2012* (UFAC, 2007).

Essas informações podem contribuir para desvelar e analisar as condições existentes anteriores à adoção do Programa e após seus efeitos sobre as condições de financiamento, manutenção e ampliação da oferta da graduação no *locus* institucional da pesquisa. Os dados dos *campi* e núcleos da UFAC foram obtidos tanto via *internet* como através de documentos físicos via requerimento no protocolo no Campus-Sede.

Até 2006, a Universidade Federal do Acre possuía 34 (trinta e quatro) cursos de graduação; sendo constituída por dois *campi*: de Rio Branco (Campus-Sede) e Cruzeiro do Sul (Campus Floresta), esse último em atividade desde aquele ano. Havia em funcionamento 7 (sete) licenciaturas nos programas de formação de professores e 1 (um) curso de bacharelado, nos municípios do interior do estado, totalizando 9.075 (nove mil e setenta e cinco) alunos na graduação. Quanto aos profissionais, estavam inscritos no seu quadro 450 (quatrocentos e cinquenta) docentes e 519 (quinhentos e dezenove) técnicos-administrativos (UFAC, 2013).

Os recursos destinados às universidades federais são oriundos da arrecadação de tributos (impostos, taxas e contribuições) pagos pela sociedade. Esse montante forma o Fundo Público Federal (FPF) que, além de servir para as Políticas Públicas e financiar programas sociais (relacionado a saúde, educação, saneamento, moradia e bolsa-escola,

³ Essa é a denominação legal para o Programa, de acordo com o referido Decreto, No entanto, foi comum encontrar em parte da literatura (Quadro 2) a expressão resumida: *Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais*.

como outros), destina-se a diversos ônus governamentais (ex. pagamentos da dívida pública interna e externa), socorro a bancos e renúncia fiscal (Cf. AMARAL, 2003).

Tal análise se torna complexa porque primeiro envolve interesses antagônicos e, segundo, pelas pressões dos credores nacionais e internacionais (bancos e agências reguladoras). Isso, influencia a qualidade e promoção da educação de cada país pela maneira de proveniência e distribuição das verbas (Cf. CURY, 2007). Assim, estudar o Financiamento da Educação Brasileira (FEB) pode contribuir para a melhor compreensão da gestão, sobretudo na análise da relação entre Estado, políticas educacionais e financiamento.

Existem dois tipos de pesquisas nacionais sobre Políticas Públicas em Educação: 1) Estudos teóricos a respeito de aspectos gerais sobre as formulações das políticas, envolvendo o papel do Estado, trâmites históricos sob ênfase socioeconômica, influenciadores, dentre outros, e 2) Avaliação específica sobre um determinado tipo de política. No entanto, hodiernamente, ainda são escassos os trabalhos que buscaram estudar e discutir os aspectos teórico-metodológico da temática (Cf. MAINARDES, 2009).

Como exemplo, realizei uma pesquisa no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2019) sobre teses e dissertações publicados nacionalmente, entre 2012 e 2019.

Utilizando-se de uma pesquisa avançada na aba *Buscar Assunto*, com as palavras *REUNI*, *financiamento* e *ensino superior*, encontrei 64 (sessenta e quatro) resultados de recursos *on line* e 50 (cinquenta) periódicos revisados por pares. Pela confiança desse tipo de publicação, prestei atenção aos revisados por pares⁴, dos quais apenas 23 (vinte e três) tratavam especificamente sobre o REUNI e apenas uma⁵ estava relacionada a alguma universidade ou publicação originária da região Norte do país. Todos os resumos dos artigos relacionados ao REUNI foram lidos e apenas 18 (dezoito) foram selecionados para a base da pesquisa em curso, conforme detalhes constantes do *Apêndice B*.

⁴ Revisão por pares ou revisão paritária, consiste na submissão de trabalho científico para avaliação de um ou mais especialistas do mesmo nível de graduação do(s) autor(es), contribuindo para a qualidade do trabalho a ser publicado. As publicações que não passaram por esse processo são vistas com desconfiança pelos acadêmicos e profissionais da área (Cf. FABER, 2008).

⁵ Silva (2019), sobre a Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Apesar de a produção científica brasileira ter aumentado de 17.377 para 44.900 títulos (variação aproximada de 158,39%), entre 2003 e 2012 (Cf. SOUZA *et al*, 2015), comprovei que, se são poucos os trabalhos publicados sobre essa temática, ínfimos foram os dados sobre o REUNI nas universidades da região Norte, e nenhuma publicação foi encontrada sobre o Programa na UFAC.

Por isso, o estudo sobre Políticas Públicas e financiamento do ES é um campo bastante rico e promissor a ser explorado e em construção, refletindo-se um desafio aos pesquisadores (Cf. MAINARDES, 2009). Essas questões foram um dos motivos (justificativas) que atçaram o meu interesse pelo desenvolvimento do trabalho em tela.

Para contextualização e explicitação de outras razões para escolha do tema, apresento brevemente na sequência fragmentos de minha “estória” de vida na perspectiva de demarcar alguns traços dos meus percursos acadêmico e profissional.

Nasci no dia 4 de abril de 1976, em Jati⁶ (CE), uma das cidades mais pobres do país (IBGE, 2010). Filho de servidores públicos, meu pai trabalhava no setor de fiscalização e cobrança de tributos do estado do Ceará e minha genitora, uma professora do ensino fundamental pelo município.

Por questões de natureza familiar, em 1982, mudamo-nos para a cidade de Fortaleza (CE). Na capital do estado, concluí o ensino médio e ingressei na Faculdade de Administração pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Durante o ensino superior, fui militante de causas sociais, cheguei a ministrar aulas de reforço para pessoas carentes e finalizei a graduação no ano de 2000. Dois anos mais tarde, iniciei a Faculdade de Direito, mas por questões financeiras optei por estudar para concursos públicos visando a conseguir emprego.

Tempos depois, realizei aulas como professor particular, lecionei por várias vezes em cursinhos pré-vestibulares e para concursos nas disciplinas de matemática (financeira), física, raciocínio lógico e inglês. Atuei também no comércio, no setor de vendas e serviços, e como autônomo, dentre outros.

Em 2007, trabalhei no Tribunal de Contas dos Municípios do Ceará, como servidor terceirizado no setor de análise de contas, oportunidade na qual aprendi inclusive

⁶ De acordo com o Censo de 2010 (IBGE, 2010), o município possuía área de 313,16 km², índice de desenvolvimento humano (IDH) de 0,651 e uma população de 7.660 habitantes.

sobre contabilidade pública, Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF) e repasses legais para as áreas da saúde e educação. No final daquele mesmo ano, fui convocado para proceder à última etapa do concurso público na Empresa Brasileira de Infraestrutura Aeroportuária (INFRAERO), cuja prova escrita (primeira etapa) havia realizado em 2003.

Após concluir o curso técnico no Instituto de Controle do Espaço Aéreo /Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ICEA/ITA), em São José dos Campos (SP), tomei posse na INFRAERO e passei a morar inicialmente na cidade de Vilhena (RO), em 2008. No estado de Rondônia, pude conhecer um pouco de perto a realidade da região Norte do país.

Por trabalhar em regime de escala; durante as folgas da INFRAERO, atuava ainda como professor em cursinhos preparatórios para concursos públicos nas disciplinas de matemática, raciocínio lógico e direito administrativo e ministrava aulas em cursinhos pré-vestibulares, nas matérias de física e matemática. Lecionar para mim estava no sangue e era mais que um trabalho, fazia por prazer.

Em Porto Velho (RO), realizei e fui aprovado em mais dois certames públicos: um para a Polícia Rodoviária Federal (PRF) e outro para professor efetivo do Instituto Federal de Rondônia (IFRO). Nesse último, não prossegui nas demais fases posto que havia conseguido transferência para retornar ao Nordeste.

Ainda na INFRAERO, em 2010, passei a residir em Petrolina (PE) e lá cheguei à função de gestor da Navegação Aérea do Aeroporto Internacional, experiência valiosa na gestão pública. Em 2012, fui convocado para realizar a última etapa do concurso da PRF. No ano seguinte, depois de ter concluído o curso de formação na Academia, à época em Brasília (DF), retornei à Rondônia.

No dia 14 de janeiro de 2013, tomei posse na Sede da 21ª Superintendência de Polícia Rodoviária Federal (SRPRF/AC-RO)⁷, em Porto Velho. Devido à boa classificação fui um dos primeiros a escolher onde iria trabalhar. Por não conhecer o

⁷ À época, a 21ª Superintendência de Polícia Rodoviária Federal abrangia os estados do Acre e Rondônia. Somente no dia 6 de abril de 2016, o Acre deixou de ser a 5ª Delegacia da SRPRF/AC-RO e finalmente tornou-se administrativa e financeiramente autônoma em relação a Rondônia, passando a Superintendência de Polícia Rodoviária Federal do Acre (SRPRF/AC). Tive a honra de trabalhar na transição, fazendo parte da história da PRF local.

Acre, optei por morar em Rio Branco (AC) e um dia após a posse cheguei à capital acreana.

Assim, fixado na capital do Acre, entre continuar a graduação em Direito, iniciada em 2002 ainda quando residia no Ceará, ou realizar uma especialização, fiz opção pela segunda alternativa. Iniciei uma pós-graduação *lato sensu* em *Economia Regional e Políticas Públicas*, pela Universidade Federal do Acre, no ano de 2015. Esse curso, além de representar meu primeiro contato com a UFAC, abriu-me a mente para a questão local, sua história, seus problemas e desafios. Conhecendo a realidade da Universidade e do estado, pude perceber o quanto nós três tínhamos em comum: imigração de nordestinos⁸, em especial de cearenses, a cultura parecida, o povo acolhedor, a juventude (a UFAC surgiu em 1974), a vontade de crescer e de enfrentar desafios, dentre outros.

Depois de ter concluída a referida pós-graduação, cujo trabalho de apresentação final foi na área de educação; o edital da UFAC para outra especialização, agora em *Gestão da Segurança Pública e Direitos Humanos*, encantou-me os olhos. Após a realização das provas e das etapas seletivas, ingressei no referido curso, concluindo-o em 2017. Foi outra formação excelente, da qual retirei várias lições, não só acadêmicas, mas para toda a vida. Quando pude conhecer novas pessoas, excelentes professores e grandes profissionais de várias áreas, e consegui compreender melhor outras questões do Acre: como geopolítica, encarceramento, narcotráfico e a violência. Em comum, todos esses temas estão intimamente relacionados às políticas públicas, gestão governamental, investimento e educação.

Finalmente, em 2017, tive a satisfação de ingressar no Mestrado Acadêmico em Educação, novamente pela UFAC. Chegar ao Mestrado não foi fácil, pois apesar de todo o incentivo familiar, precisava administrar meu tempo com trabalho, casa e estudos. Porém, seria a realização de um sonho e mais esse desafio precisava enfrentar. Como mestrando, conheci outros professores e alunos dedicados e comprometidos com a questão educacional do estado e com os quais obtive novas visões sobre a temática.

⁸ Para maiores informações consultar Martinello (1985).

As experiências, como professor, com finança e gestão pública, e os trabalhos desenvolvidos em órgãos estatais guiaram-me para o tema deste trabalho. Somado a isso, foram fundamentais para a referida escolha as andanças pelo Brasil, os conhecimentos da realidade de vários locais, em especial da região Norte do país, e os cursos realizados, principalmente em instituições públicas.

A princípio, meu projeto apresentado no Mestrado seria sobre o financiamento da educação superior no Brasil. Porém, após vários apontamentos durante o Mestrado pelos docentes, mais especificamente na disciplina intitulada *Seminário de Pesquisa*, e através das sugestões dos colegas, percebi o quanto o texto estava ainda carente de embasamento teórico-metodológico.

Paralelamente, veio a sugestão do orientador, para continuar com o tema do financiamento, mas com foco no REUNI, como Política Pública de financiamento e desenvolvimento da educação pública superior na UFAC. De pronto, acatei a sugestão e comecei os ajustes do projeto e início dos trabalhos sob a supervisão imprescindível e constante do orientador que, inclusive, indicou o título do trabalho: *Financiamento e expansão da graduação: uma análise da implementação do programa REUNI na UFAC*.

Corroborava ainda para a decisão a afirmação de Sguissardi (2000), no início dessa *Introdução*, quando ele afirmou que cabe aos graduados, mestres e doutores mudar os problemas da educação brasileira. Entendo que o autor referiu-se à importância que a continuação dos estudos representa na vida das pessoas, com a possibilidade de abrir-lhes as mentes, guiar novos caminhos e poder realizar transformações sociais. Ademais, por considerar-me “meio-acreano”, defendo o ensino superior público, gratuito, de qualidade na UFAC e pretendo incentivar alunos, pesquisadores e professores a continuar seus estudos. Dessa forma, juntos, poderemos melhorar cada vez mais a educação desse estado.

Além de tudo o que foi explanado anteriormente, ancorando em Mainardes (2009) e na pesquisa realizada no portal da CAPES, reforço que pesou ainda sobre a escolha pela temática a identificação de que existe uma relativa carência de trabalhos sobre PPEs na Região Norte. Assim, conhecer os aspectos sobre financiamento, desenvolvimento e manutenção da graduação no ensino superior público tornou-se para mim um estudo desafiador.

Ademais, o objeto da pesquisa está consoante com a Linha 1 (Políticas e Gestão Educacional) e com os objetivos do Mestrado em Educação da UFAC e Perfil do profissional a ser formado, prescrito no Edital PROPEG N° 005/2017 (UFAC, 2017, p. 1), pois:

O **Mestrado** com área de concentração em **Educação** volta-se para análise da política de educação, a gestão educacional, a formação de professores e o trabalho docente como elementos centrais nos processos educacionais, sendo ambos constituídos e constituintes da realidade social e cultural na qual se realizam.

A Linha 1 (Políticas e Gestão Educacional) então se configura com os seguintes componentes:

Esta linha de pesquisa prioriza os estudos acerca da relação Estado/Sociedade no que se refere à definição, implantação, desenvolvimento e avaliação de políticas educacionais e seus impactos nos processos de organização, financiamento e desenvolvimento dos sistemas de ensino com ênfase na gestão da educação. Investiga em perspectiva sócio-histórica a organização e institucionalização da educação escolar no campo local e regional (*idem*).

A Política Pública é composta por sete pilares interdependentes que formam o sistema de ensino: autonomia, centralização do poder decisório, avaliação, formação de professores, flexibilização curricular, expansão e financiamento (Cf. CARVALHO, 2014). O foco do corrente trabalho, com base na Linha 1 do Edital PROPEG N° 005/2017 (UFAC, 2017), está atrelado aos dois últimos pilares que se relacionam com os demais em muitos aspectos. Assim, são os objetivos dessa pesquisa:

OBJETIVO GERAL: analisar o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), na Universidade Federal do Acre (UFAC), com foco no financiamento e manutenção da graduação, principalmente no período de sua vigência, 2008 a 2012, e em alguns anos subsequentes;

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Levantar as bases que fundamentam a formulação do programa REUNI;
- Analisar seus aspectos legais, políticos, econômicos, seus números nacionais e suas repercussões no desenvolvimento da educação pública superior no Acre;
- Comparar se os números e indicadores gerais do REUNI propostos para a UFAC, no *Projeto Proposta REUNI 2008-2012* (UFAC, 2007) foram executados (metas alcançadas) em relação ao aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da

oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas, a questão da relação professor-aluno, o combate à evasão, expansão física, acadêmica e pedagógica;

- Analisar se as condições de oferta existentes anteriores à adoção do Programa e após seus efeitos sobre as condições de financiamento, manutenção e ampliação da oferta da graduação no *locus* institucional da pesquisa.

Para alcançar esses objetivos foram importantes dois movimentos: o primeiro realizado com as leituras para embasamento teórico, sua base legal, estrutura política, contextos mundial, nacional e local em que o Programa foi implementado, aspectos econômicos, em meio aos seus números nacionais e regionais (fontes secundárias) e o segundo através da análise dos números e indicadores gerais do programa planejados para a Universidade, no *Projeto Proposta REUNI 2008-2012* (UFAC, 2007), em comparação com o que fora executado, com base nos documentos *UFAC em Números 2013* (UFAC, 2013) e *UFAC em Números 2018* (UFAC, 2018). Além de portarias, editais e relatórios da Instituição, todas fontes primárias.

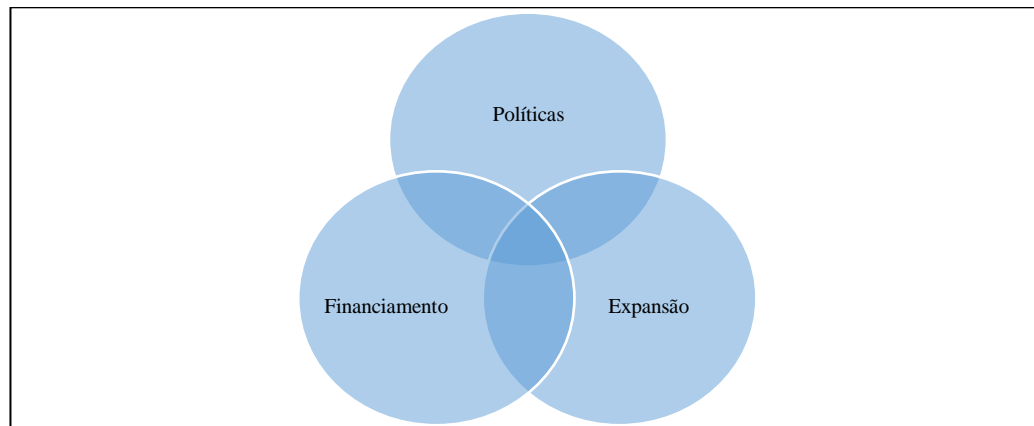
Dessa maneira, considerando as características do presente estudo, a metodologia que será adotada é do tipo qualitativa e se baseará em pesquisas documental e bibliográfica. Ambas são bastante confundidas porque possuem como diferenciador apenas a natureza das fontes. Por tanto, cabe realizar a referida distinção.

A pesquisa documental é composta por embasamentos que não receberam nenhum tratamento, denominados de fontes primárias (Cf. OLIVEIRA, 2007). É aquela em que os dados são obtidos exclusivamente de documentos ou dados brutos para extração de informações que possam explicar um fenômeno (Cf. FLICK, 2009). Enquanto que a pesquisa bibliográfica tem como característica a contribuição de vários autores sobre um certo tema ou é elaborada tendo como fonte livros, teses ou artigos científicos já discutidos, conhecidos como fontes secundárias (Cf. OLIVEIRA, 2007).

Em síntese, o trabalho foi desenvolvido com base em três núcleos centrais: **Políticas** Públicas Educacionais, **Financiamento** para Educação Superior e **Expansão** da Graduação. Cabe ressaltar que essa divisão é meramente metodológica e servirá para a melhor compreensão do estudo; visto que os núcleos a todo momento inter-relacionam-se e que os autores pesquisados conversam entre si e se complementam, durante todo o desenvolvimento textual.

A *Figura 1* a seguir, no formato de Diagrama de Venn⁹, resume graficamente a relação entre os três núcleos centrais da presente pesquisa:

Figura 1 – Representação gráfica dos três núcleos centrais: Políticas Públicas Educacionais, Financiamento para Educação Superior e Expansão da Graduação.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Da Figura 1, visualiza-se no plano bidimensional a relação existente entre os núcleos principais da pesquisa corrente. Percebe-se que a relação formada pelos respectivos conjuntos de *Políticas* Públicas Educacionais, *Financiamento* para Educação Superior e *Expansão* da Graduação possuem partes independentes e interdependentes (estas representadas pelas interseções); inclusive, há pontos em comum somente a dois dos núcleos (Financiamento-Expansão, Políticas-Expansão e Políticas-Financiamento) e aos três núcleos (quando as Políticas envolverem Financiamento visando à Expansão), observado na interseção central.

Durante o texto, várias palavras foram escritas morfologicamente diferenciadas apenas pela inicial maiúscula ou minúscula. Na língua portuguesa, tal aspecto pode mudar seu significado (Cf. NOGUEIRA, 2015). Por exemplo, a palavra *política(s)* que foi utilizada pelo autor para descrever movimentos gerais ou indeterminados e *Política(s)* para se referir a ações específicas, Políticas de Estado ou de Governo. A mesma

⁹ John Venn (1834 - 1923) foi matemático e filósofo britânico. O Diagrama de Venn, como ficou conhecido, simboliza graficamente propriedades, axiomas e problemas relativos aos conjuntos que se inter-relacionam. Tal representação matemática detém papel importante na organização de dados obtidos em pesquisa e é ideal para até cinco conjuntos (núcleos) diferentes (Cf. DANTE, 2013).

metodologia linguística se repete com os vocábulos *governo* (qualquer) e *Governo* (determinado), *universidade* (geral) e *Universidade* (específica), dentre outras.

Para melhor compreensão citam-se a seguir as seguintes frases extraídas do texto corrente: “**política** pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público” (p. 34 grifado) e “Esse alicerce será fundamental para o entendimento do REUNI (objeto do estudo), como **Política** Pública de financiamento e desenvolvimento da educação pública superior, em termos nacional e regional (na UFAC).” (p. 33 grifo do autor).

Observam-se as citadas distinções em: “Antes da década de 1970, os modelos formuladores da teoria das PPEs eram baseados no excesso de abstração e em uma discussão limitada da realidade de que haveria consenso, entre os **governos**, as organizações de professores e os grupos administradores” (p. 35 grifo do autor) e “o autor fez recortes dos números desde o **Governo** privatista de Fernando Henrique Cardoso (FHC),” (p. 31 grifado) [...]; bem como em: “[...] o programa EXPANDIR reconheceu a função estratégica das **universidades**” (p. 69 grifado) e “[...] a **Universidade** do Rio de Janeiro (hoje, UFRJ), criada em 1920 [...]” (p. 44 grifo do autor).

A exceção ficará com o uso dos termos *estado* e *Estado*, o primeiro, com letra inicial minúscula, diz respeito à demarcação geográfica (região física) dentro do país; enquanto que o seguinte, representa a nação, governo, ou o conjunto de poderes constituídos pela organização social (Cf. NOGUEIRA, 2015). Tal diferença pode ser observada nas expressões: “No caso do **estado** do Acre, o desenvolvimento e ampliação dos cursos de graduação [...]” (p. 15 grifado) e “Na sua análise, o autor percebeu que a burocracia em determinados **Estados** ainda existe” (p. 39 grifado).

Relativo à pesquisa bibliográfica, realizou-se uma revisão de literatura com ênfase nas três temáticas: *Políticas Públicas Educacionais*, dentre os autores destacaram-se Ball (2006), Burton (2014), Canziani *et al* (2018), Krawczyk (2002), Mainardes (2009), Neves (2001) e Sguissardi (2014); *Financiamento para a Educação Superior*, cujas as principais referências foram Borges e Aquino (2012), Canziani *et al* (2018), Carnielli *et al* (2007), Costa *et al* (2013), Maciel *et al* (2016) e Sguissardi (2014), Silva e Castro (2014), Sguissardi (2000 e 2009) e Neves (2001) e *Expansão da Graduação*, com destaque para o aporte de Andrade *et al* (2018), Borges e Aquino (2012), Canziani *et al*

(2018), Cañaverl e Sá (2017), Costa *et al* (2013), Sguissardi (2009 e 2014) e Souza *et al* (2015).

Em seguida, apresenta-se o Quadro 1 como resumo dos dispositivos e normas legais utilizadas no decorrer da pesquisa em tela relacionados às Políticas Públicas, financiamento da graduação, recursos públicos e desenvolvimento da educação superior.

Quadro 1– Dispositivos Legais que nortearam a Educação Nacional quanto ao financiamento, expansão e implementação de políticas públicas para o ensino superior (ordem cronológica)

Dispositivo Legal	Objetivos	Órgão Instituidor
Constituição Federal de 1824	Previu a garantia educacional gratuita pelo Estado Nacional.	Congresso Nacional
Constituição Federal de 1934	A primeira norma a garantir reserva legal de verba mínima para a educação.	Congresso Nacional
Declaração Universal dos Direitos Humanos	Aprovada em 10/12/1948 pela III Assembleia Geral das Nações Unidas e ratificada na mesma data pelo Brasil, estabeleceu a educação como direito universal dos seres humanos.	Organização das Nações Unidas (ONU)
1ª LDB (Lei nº 4.024/1961)	Fixa as diretrizes da Educação nacional.	Congresso Nacional
Lei nº 4.320/1964	Institui Normas Gerais de Direito Financeiro para elaboração e controle dos orçamentos e balanços da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal.	Congresso Nacional
CTN (Lei nº 5.172/1966)	Instituiu as normas gerais de direito tributário brasileiro.	Congresso Nacional
Reforma Universitária (Lei nº	Prioriza a organização do ensino superior no país sob a forma de	Congresso Nacional

5.540/1968)	universidades.	
Lei nº 539/1969	Atribuiu às universidades forma de excelência do ensino superior.	Congresso Nacional
Lei Calmon (Lei nº 7.348/1985)	Definiu despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino.	Congresso Nacional
Constituição Federal de 1988	Instituiu o direito à educação e estabelecer vários mecanismos de redistribuição, por intermédio de direitos universais à educação.	Congresso Nacional
2ª LDB (Lei nº 9.396/1996)	Defini os alicerces da educação brasileira e em relação ao ensino superior, estabelece, dentre outros, as modalidades de cursos de graduação e pós-graduação.	Congresso Nacional
PNE (Lei nº 10.172/2001)	Abrange um conjunto de metas e estratégias para o desenvolvimento da educação nacional. Tem a educação como direito de todos, como fator de desenvolvimento social e econômico do país e instrumento de combate à pobreza e de inclusão social (vigência de 2001 a 2010).	Congresso Nacional
PDE (Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007)	Composto por ações que cobrem todas as áreas de atuação do MEC, abrangendo os níveis e modalidades de ensino, além de medidas de apoio e infraestrutura, possui quatro eixos de atuação: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização.	Congresso Nacional

Fonte: Quadro elaborado pelo autor, 2019.

Continuação do Quadro 1 – Dispositivos Legais que nortearam a Educação Nacional quanto ao financiamento, expansão e implementação de políticas públicas para o ensino superior.

Dispositivo Legal	Objetivos	Órgão Instituidor
REUNI (Decreto nº 6.096/2007)	Instituiu o Programa do de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras, parte integrante de um conjunto de ações do Governo Federal no Plano de Desenvolvimento de Educação do MEC. Com objetivo principal de fornecer às instituições condições de expandir o acesso e garantir condições de permanência no Ensino Superior.	Congresso Nacional
Projeto de Lei nº 3775/2008	Transformou os Cefets em Institutos Federais de Educação (IFE).	Congresso Nacional
CEBAS (Lei nº 12.101/2009)	Possibilitou isenção fiscal por modalidade de bolsas ofertadas por instituições de ensino superior privadas.	Congresso Nacional
PNAES (Decreto nº 7.234/2010)	Dispôs sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil com finalidade de ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal.	Congresso Nacional
Lei nº 12.431/2011	Definiu que as isenções fiscais das IPES passaram a ser proporcionais à receita auferida por cada instituição de ensino superior.	Congresso Nacional
“Lei das Cotas” (Decreto Lei nº 7.824/2012)	Implementou o regime de cotas para as instituições públicas de ensino superior no país.	Congresso Nacional
“Novo PNE” (Lei	Aprovou o Plano Nacional de Educação -	Congresso Nacional

nº 13.005/2014)	PNE, com vigência para o decênio 2014-2024.	
“Novo Fies” (Lei nº 13.530/2017)	Alterou substancialmente a Lei nº 10.216/2001 (FIES), suas modalidades de empréstimos, requisitos mínimos e determinou percentuais para financiamento.	Congresso Nacional

Fonte: Quadro elaborado pelo autor, 2019.

A pesquisa documental norteou-se em dados das fontes primárias da própria UFAC, nos números de *Projeto Proposta REUNI 2008-2012* (UFAC, 2007), em documento físico, adquirido junto à Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN) da Universidade, em comparação com os executados no documento *UFAC em Números 2013* (UFAC, 2013) e *UFAC em Números 2018* (UFAC, 2018), esses dois obtidos através da *internet*.

Como explanado anteriormente, o estudo metodológico empregado na pesquisa em tela foi dividido em dois momentos. No primeiro, a perspectiva foi que a leitura dos referenciais teóricos (fontes secundárias) pudesse esclarecer a interpretação dos documentos (fontes primárias) e facilitar o entendimento das ações advindas do Programa na UFAC.

Com essa base, no segundo momento, foi realizado um comparativo entre o que fora proposto para o REUNI na UFAC, no *Projeto Proposta REUNI 2008-2012* (UFAC, 2007), perante o exposto nos documentos *UFAC em Números 2013* (UFAC, 2013), com foco no período inicial do REUNI, e no *UFAC em Números 2018* (UFAC, 2018), que apresentou os projetos finalizados após a vigência do Programa, mas em consequência dele, no tocante ao aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, expansão física, acadêmica e pedagógica; além de uma comparação com outras Instituições Federais de Ensino Superior (IFESs) no Brasil.

Para facilitar a interpretação dos dados, utilizou-se da representação gráfica, com elaboração de tabelas, diagramas e figuras, visto que esse tipo de visualização proporciona também uma melhor comparação da evolução numérica.

Ademais, foi realizado um confronto crítico dos dados apresentados pelos autores (fontes secundárias), com aprofundamento das reflexões e questionamentos para uma maior análise do que fora coletado (fontes primárias), com aporte no conhecimento teórico apresentado, para a produção de informações mais fidedignas possíveis. O texto da Dissertação ficou assim estruturado:

Uma *Introdução* na qual foram apresentados os aspectos introdutórios, descrito breve relato acerca das questões que movimentaram o interesse do autor pelo estudo da temática, além de explicitados a questão/problema, os objetivos, as referências teóricas que o auxiliou na abordagem do tema, além de um detalhamento da metodologia (natureza do estudo), onde foram caracterizados o que é uma pesquisa documental e uma revisão de literatura (pesquisa bibliográfica), seguida de 4 seções e de uma conclusão assim configuradas:

A Seção 2 - *Políticas Públicas em Educação (PPEs): alguns elementos de análise*, onde foi apresentado parte da fundamentação teórica referenciando-se a autores que discutem em suas abordagens os conceitos de “Políticas Públicas”, “Novo Gerencialismo” e “Nova Direita” como recurso para aclarar aspectos específicos da questão do financiamento da educação superior, como foi o caso das análises de Ball (2006), Burton (2014), Canziani *et al* (2018), Gandi e Lima (2012), Krawczyk (2002), Mainardes (2009) e Sguissardi (2014).

Na Subseção 2.1 - *Política de oferta e financiamento da educação superior no Brasil* foi apresentada uma abordagem específica sobre a questão do financiamento da educação superior, buscando situar e analisar alguns dos principais entraves para a expansão da educação pública superior no Brasil. Para tanto, recorreu-se a questões de natureza histórica e aos fundamentos da legislação, particularmente, em termos da Constituição Federal de 1988 e a da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/96, dentre outras questões que margearam o debate em torno da educação superior e que se inscreveram na polarização *público x privado*, tendo como pano de fundo a influência e as determinações, em especial no Brasil, do Banco Mundial (BM), do Fundo Monetário Internacional (FMI), dentre outros organismos internacionais. Para essa parte do estudo, foram utilizados como referências preliminares as análises de Borges e Aquino (2012), Carnielli *et al* (2007), Castro (2014), Costa *et al* (2013), Maciel

et al (2016), Neves (2001) e Sguissardi (2000, 2009 e 2014). No final dessa Subseção, ainda foram abordados temas sobre renúncia e incentivos fiscais e participação do Produto Interno Bruto (PIB) na educação, com base em Canziani *et al* (2018) e Sguissardi (2009 e 2014).

Ficou reservada à Subseção 2.1.1 - *Políticas Públicas Educacionais para o Ensino Superior nos Governos de FHC e Lula* a descrição sobre financiamento, com dados nacionais. Nessa Subseção, amparado em Amaral e Chaves (2017), Carvalho (2014), Costa *et al* (2013) e Sguissardi (2009), o autor fez recortes dos números desde o Governo privatista de Fernando Henrique Cardoso (FHC), em 1998, até 20 anos depois. Ainda, como sugeriu Ball (2006), realizou-se um comparativo com outros programas de financiamento do ES, dentre os quais o Programa Universidade para Todos (PROUNI), Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Expansão da Educação Superior Pública (EXPANDIR), dessa vez sob a visão de Amaral e Chaves (2017), Canziani *et al* (2018), Carvalho (2014) e Gentil e Lacerda (2016).

A Seção 3 - *O Programa de Apoio a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: REUNI* não foi destinada somente a esse, mas também ao Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), em âmbito nacional. Aranha *et al* (2012), Andrade *et al* (2016), Andrade *et al* (2018), Andriola e Suliano (2015), Araújo e Santos (2014), Borges e Aquino (2012), Cañaverl e Sá (2017), Carvalho (2014), Costa *et al* (2013), Duquia e Rodrigues (2018), Lima (2013), Lima e Machado (2016), Oliveira *et al* (2014), Paula (2015), Silva e Castro (2014), Souza *et al* (2015) e Vieira *et al* (2014) foram os responsáveis teóricos para a construção dessa parte.

Esta Seção possui três subdivisões que abrangeram tópicos sobre o percurso histórico, conceitos, objetivos e diretrizes do Programa as quais estão assim denominadas *3.1 A Configuração do REUNI: diretrizes gerais e instruções normativas*, *3.2 O REUNI em Foco: análises e implicações* e *3.3 O REUNI e a Autonomia Universitária* cuja leitura será imprescindível para a discussão sobre políticas públicas educacionais e financiamento para o referido Programa nas IFES, em especial na UFAC na quarta seção.

Na Seção 4 – *O REUNI como Política Pública: programa e metas na UFAC* foi analisado o Programa em âmbito local e seus efeitos em termos de expansão, manutenção

e financiamento, com base nas fontes primárias: *Projeto Proposta REUNI 2008-2012*, *UFAC em Números 2013* e *UFAC em Números 2018*, nos relatórios de gestão, editais e demais documentos da Instituição; buscando demarcar quais os efeitos que a adoção do Programa teve sobre as condições de oferta, manutenção e ampliação de vagas na graduação na UFAC.

De início, na Subseção *4.1 A Universidade Federal do Acre: um breve histórico*, foi abordado o surgimento da Universidade, de forma resumida, como contextualização histórica. Em seguida, na *4.2 REUNI na UFAC: discussões entre o plano de metas e a execução*, foram analisadas as questões referentes ao processo de discussão e aprovação do plano de metas do REUNI, com detalhamento das suas ações que foram implementadas nos respectivos *campi* da UFAC, dentro de um comparativo com as demais IFESs que aderiram ao Programa. Na Subseção *4.3 O Novo Regime Fiscal, o Governo atual e o futuro das políticas públicas educacionais para o ensino superior* apresentaram-se os principais aspectos que estão alterando substancialmente o financiamento da educação em geral e do ensino superior em particular no país, bem como algumas das interferências sobre a gestão autonomia financeira das universidades públicas no país.

Por último, nas *Conclusões* foram retomadas questões centrais da pesquisa sobre o REUNI na UFAC e seu plano de metas na perspectiva de pontuar aspectos diretamente relacionados ao processo de expansão da graduação da IES, questões operacionais e de recursos financeiros quanto às condições de manutenção e alcance dos seus objetivos. Tais respostas foram ancoradas nos documentos da própria Instituição e nas análises que serviram para elucidar quais foram os óbices que a UFAC enfrentou durante a execução do Programa.

SEÇÃO 2 - POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO (PPE): ALGUNS ELEMENTOS DE ANÁLISE

Nessa Seção serão tratados alguns conceitos gerais sobre *Políticas Públicas*, *Novo Gerencialismo* e *Nova Direita*; além de aspectos históricos, fundamentação legal e influências dos organismos internacionais no Brasil.

Como sugestão metodológica de Ball (2006), de forma a estudar vários aspectos para entender o específico (REUNI), serão analisados em conjunto os principais programas de financiamento no Ensino Superior nacional desenvolvidos nas últimas duas décadas, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Expansão da Educação Superior Pública (EXPANDIR), sob a visão de Amaral e Chaves (2017), Canziani *et al* (2018), Carvalho (2014) e Gentil e Lacerda (2016).

Delineada por Canziani *et al* (2018) e Sguissardi (2009 e 2014), ainda serão descritos temas sobre renúncia e incentivos fiscais, participação do Produto Interno Bruto (PIB) na educação e, no final da seção, serão tratados comparativamente os números desde o governo privatista de Fernando Henrique Cardoso (FHC), em 1998, até 20 anos depois.

Esse alicerce será fundamental para o entendimento do REUNI (objeto do estudo), como Política Pública de financiamento e desenvolvimento da educação pública superior, em termos nacional e regional (na UFAC). As especificidades do Programa serão abordadas nas seções seguintes.

A maior parte da fundamentação teórica, aqui tratada, terá como referência, dentre outros, os seguintes autores: Ball (2006), Burton (2014), Canziani *et al* (2018), Gandi e Lima (2012), Krawczyk (2002), Mainardes (2009) e Sguissardi (2000 e 2014).

Princípio em outras palavras significa a base, o início, o começo de tudo, a fonte principal (Cf. AMORA, 2009). Assim, antes do aprofundamento da Seção, cabe por princípio decifrar a seguinte questão: *O que são políticas públicas?*

Segundo Teixeira (2002), estas consistem em: Diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade [...] São, nesse caso, sistematizadas ou

formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamento) que orientam que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos. Nem sempre, porém, há compatibilidade, entre as intervenções e declarações de vontade e as ações desenvolvidas. Já Secchi (2010) afirma, de forma objetiva, que política pública “é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público” (GENTIL; LACERDA, 2016, p. 842-843).

Sanada a dúvida inicial, cabe agora distinguir *Políticas de Governo e Políticas de Estado*. Sobre as diferenças, Sguissardi estabelece as seguintes ilações:

Uma das formas mais recorrentes de idealização do Estado transparece da frequente distinção que se costuma fazer entre *Políticas de Governo e Políticas de Estado*. A preferência de analistas e militantes costuma recair sobre estas, políticas de Estado, como sendo mais duradouras, mas principalmente porque seriam mais representativas dos interesses públicos e coletivos. Isto porque seriam imunes aos interesses partidários ou particularistas e fruto do debate, supostamente democrático, quando da sua tradução em leis, programas de caráter universal, etc. Nem as eventuais *Políticas de Governo* mais identificadas com os interesses da maioria mais excluída da população consegue superar a áurea idealizada das *Políticas de Estado*, como se a representação social nos parlamentos – formuladores de leis – e nos demais órgãos do Estado – executores – não sofresse no curso da história a força hegemônica do poder do capital, hoje tão evidente no financiamento empresarial e custo das campanhas eleitorais. (2014, p. 16)

As políticas deveriam ser realizadas para equacionar conflitos (desigualdades). Entretanto, são feitas para satisfazer interesses. São (ou deveriam ser) feitas por e para as pessoas; porém, na fase de sua elaboração podem surgir problemas não previstos no planejamento.

Dentre as inúmeras concordâncias de pensamento entre Ball (2006) e Mainardes (2009), a maioria dos conflitos das pesquisas em PPE surge quando há restrição em termos de localização do contexto de estudo ao ambiente físico (muros) e cultural do ente educativo, ocorrendo omissões em conduzir a um sentido restrito de região, comunidade ou lugar, ocasionando fracasso ao setorizar a educação no bojo dos projetos e ideologias da Política social na atualidade.

Para dirimir esses problemas, ao se estudar as PPEs, é interessante relacionar o tipo de política em foco com outras para alcançar a comprovação das hipóteses. Os pesquisadores podem considerar o inter-relacionamento entre as teorias (mesmo que contrapostas) para prover uma riqueza de fontes e assim ser possível interpretar o processo político e ir além do “óbvio”, em criar simples ligações entre as teorias e

proporcionar interações, realizar registros descritivos, buscar as hipóteses e desvendar a problemática (técnica) da Ciência Política (Cf. BALL, 2006).

Por seu turno, para iniciar a análise de qualquer política pública o pesquisador deve levar em consideração uma multiplicidade de fatores que se inter-relacionam (Cf. MAINARDES, 2009). Assim, no campo educacional não pode ser diferente.

Com base nessa compreensão, o presente trabalho enfocará o REUNI como Política Pública de expansão e manutenção da graduação na UFAC dentro de um contexto social, econômico e político marcado por significativas mudanças na forma de lidar com a educação enquanto investimento público.

Antes da década de 1970, os modelos formuladores da teoria das PPEs eram baseados no excesso de abstração e em uma discussão limitada da realidade de que haveria consenso, entre os governos, as organizações de professores e os grupos administradores (Cf. BURTON, 2014). A partir deste ponto (de mutação), com a “nova” abordagem da Ciência Política e da Política da Educação (na Europa e Estados Unidos e espalhada pelo mundo), foram necessárias adaptações dos estudiosos (pesquisadores) para interpretação das mudanças.

Para entender o “novo” modelo de Políticas, os estudiosos tiveram que se apropriar de diversos conceitos que incluíam perspectivas da Sociologia, da Antropologia, da Administração Pública, do Desenvolvimento Humano e do Currículo.

Essa fase metamórfica trouxe maior participação dos atores, tanto públicos quanto particulares, na formulação das PPEs, no entanto, repletas de embates (por interesses antagônicos). Como consequências, elas passaram a se desenvolver de formas menos “racionais” e pouco lineares, a nível macro, e ocorreram através da continuação de outras já estabelecidas, via (re)ajustes restritos e menores, com possibilidade de ocasionar resultados intencionais bem como imprevistos (não confiáveis), por causa das preferências contraditórias dos seus partícipes (Cf. BURTON, 2014).

Em síntese, o processo de mudanças está inserido em um complexo contexto de pressões econômico-financeiras na política em geral, ocasionadas dentre outros pelo Banco Mundial (BM). A seguir serão resumidos o surgimento do BM e suas principais influências nas PPEs no mundo.

Em razão da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e das crises do Capitalismo (a partir dos anos de 1960), ocorreu o fortalecimento das ideias neoliberais. Para reestruturar os países economicamente afetados, surgiram nos Estados Unidos da América (EUA) duas instituições financeiras: o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM)¹⁰: “[...] que redefiniram formas acumulativas e colocaram em cheque o Estado de Bem-Estar Social” (ANDRADE *et al*, 2018, p. 234).

Ambas as crises do sistema¹¹ ocorreram devido à queda no preço do barril do petróleo diante de duas guerras, inicialmente a do Vietnã-EUA (no final da década de 1960) e depois a do Irã-Iraque (nos anos 1980). Com a elevação contínua do preço do barril do petróleo, aumentaram os custos do acesso à matéria-prima, agravando a crise capitalista, e tornando os países periféricos (mais precisamente o Brasil) mais dependentes do capital internacional (Cf. ANDRADE *et al*, 2018).

Dentre outras ações, o FMI e o BM instituíram a internacionalização da moeda americana, o dólar, e garantiram a estabilidade do Sistema, através da reestruturação da economia dos EUA. A partir de então, esses dois organismos juntos foram definitivos na elaboração de políticas e exigências para a concessão de empréstimos para o pagamento da dívida externa crescente dos países pobres.

Um das exigências para a aquisição de empréstimos era a obrigatoriedade da abertura econômica local aos interesses transnacionais. Com implicação direta na redefinição do papel do Estado, quebra de monopólios, sucateamento de funcionários e instituições públicas e privatização, dentre outras ações, com auge na década de 80, século XX, marcada pelo crescimento da miséria nos países periféricos (do capitalismo), com elevação contínua da dívida externa, altas taxas inflacionárias, culminando na “década perdida” no Brasil.

Basta ler os principais documentos publicados pelo BM para verificar sua real influência sobre a educação superior junto à maioria das políticas públicas dos países. O

¹⁰ O BM é constituído por 183 países-membros, incluindo o Brasil, e composto por cinco organizações: o Banco Internacional de Desenvolvimento - BID, a Corporação Financeira Internacional (CFI), a Agência Multilateral de Garantia de Investimentos - AMGI e o Centro Internacional para Acerto de Disputas de Investimentos – CIADI (Cf. BORGES; AQUINO, 2012).

¹¹ Retroagindo no tempo, vale lembrar que o primeiro grande abalo do Capitalismo, a queda da bolsa de Nova Iorque (1929), iniciou-se anos antes, também em consequência de outro conflito bélico: a Primeira Guerra Mundial (1914-1918).

Banco influenciou desde a legislação, passando pelo processo de privatização e diferenciação institucional, financiamento público, fontes de recursos, até a natureza das instituições regionais, dentre outros.

Na comparação entre Brasil, Chile e Inglaterra (esse o único desenvolvido dos três); dentre os citados, o Chile foi o que mais acatou as orientações do BM. Como consequência para a educação, desde 1980, ocorreram multiplicação de IESs privadas, redução dos percentuais de investimentos no setor em relação ao PIB, com investimentos em outras áreas, e transformação do bem público (educação superior) em bem privado (Cf. ANDRADE *et al*, 2018).

Quanto ao Brasil, o país também sofre com as interferências do Banco. Suas influências vão das normas (LDB, Portarias Ministeriais, Propostas de Emendas Constitucionais sobre a autonomia, contratos de gestão, etc.) ao financiamento (redução do montante sobre o PIB para a educação superior), passando pela estrutura das IESs:

[...] é inevitável sua associação às diretrizes e recomendações do Banco Mundial [...] quanto os percentuais dos gastos com as IFES em relação aos gastos com educação pública pelo governo federal diminuíram de 1995 a 1999: R\$ 6.627 milhões (21,9%) em 1995 e R\$ 5.478 milhões (17,6%) em 1999. Nesse mesmo período o total de matrículas teve um aumento de aproximadamente 12% [...] em relação ao PIB houve uma redução em termos absolutos e percentuais dos recursos públicos investidos nas IFES: de 0,79% em 1995 para 0,61 em 1999. Se se considerarem esses montantes, excluídos os inativos, pensionistas e precatórios, a queda é ainda mais acentuada: de 0,57% do PIB em 1995 para 0,40 % em 1999 (SGUISSARDI, 2000, p. 66-67).

Como consequências dessa fase de transformações, Krawczyk (2002) e Burton (2014) destacam os cortes de despesas do governo, descrença ou ceticismo público, minimização do Estado, imposição de metas e avaliações de desempenho de cima para baixo, crescimento dos grupos econômicos (polarização), enfraquecimento dos sindicatos, investimento em ensino à distância (menos oneroso e carente de pouca mão de obra), e isolamento dos demais atores do processo: profissionais no sistema educacional (professores e administradores), pais e alunos; afetando os setores frágeis, como seguridade social e educação.

Assim, apesar da autoafirmação de trabalhar em prol dos menos favorecidos economicamente, o BM tem servido apenas para prosseguir com os objetivos do *Neoliberalismo*, que surgiu com a *Nova Direita* e financiou um tipo de desenvolvimento

econômico moldado por ampliação da pobreza mundial, sob perversa desigualdade social: com concentração de renda e exclusão; além de limitar a pesquisa e extensão e favorecimento do setor educacional privado.

Nesse sentido, para Ball (1995), o maior desafio aos pesquisadores em PPE reside em desenvolver uma teoria crítica de reconhecimento e defesa de uma Política Pública Educacional que possa ser realizada com desenvolvimento social e equidade.

Sobre a *Nova Direita*, que resultará no *novo modelo de Estado*, denominado *Neoliberalismo*, esta corrente adveio com as críticas feitas ao *Estado de Bem-Estar Social*, residentes em suma na ineficiência da burocracia estatal, falta de liberdade aos gestores e políticas voltadas somente para as classes pobres, assistencialismo; através da aliança entre neoliberais, neoconservadores, populistas autoritários e a classe média profissional, nos Estados Unidos e no Reino Unido (Cf. GANDIN; LIMA, 2012).

Entretanto, a *Nova Direita*, mesmo querendo mudanças, em prol dos seus interesses e anseios, sabia que seria preciso manter o “guarda-chuva” para abrigar os interesses de todos, ainda que apenas ideologicamente, conforme explicam:

É importante destacar que esse discurso tem elementos que se conectam com a realidade vivida pelos indivíduos, ou seja, ele não é um discurso puramente “falso”, pois, durante o Estado de bem-estar social, parte da população, incluindo os grupos minoritários, criticava o Estado (e suas instituições públicas) por suas políticas sociais não serem suficientes para diminuir as desigualdades sociais e pelos direitos adquiridos serem limitados [...] No entanto, os grupos hegemônicos trataram de reforçar a ideia de que tudo o que é ruim provém do Estado e, logo, do público; enquanto aquilo que é eficiente e de qualidade faz parte do âmbito privado, das empresas e do mercado (APPLE, 1999; HARVEY, 1989 *apud* GANDIN; LIMA, 2012, p. 74).

Os fenômenos atuais estão relacionados às últimas Políticas da educação. Através destes, executivos e consultores de empresas particulares estão influenciando a tomada de decisão e adaptações no setor educacional ao modelo econômico mundial. Este modelo envolve “privatizações”, diversos tipos de financiamentos e complexas maneiras de relacionamento entre os envolvidos: mantenedores, prestadores de serviços e “clientes”.

A corrente “reforma” do setor educacional público é oriunda de uma mudança de paradigma do setor privado que achou uma (janela de) oportunidade de se auferir grandes retornos financeiros. No Sistema Capitalista quando uma porta se fecha, deve-se

abrir uma janela, visto que o “mercado” é bastante oscilante. Por isso, o interesse dos empresários pelo setor educacional público que está em crescente ascensão e pode oportunizar lucros cada vez maiores.

Os pesquisadores decifraram as mudanças na educação através de estudos multidisciplinares inclusive de Economia, em termos dessas transformações do Sistema Capitalista (Cf. BURTON, 2014). Tal processo tornou ainda mais complexo o entendimento da natureza das PPEs e a base do REUNI não foge dessas premissas, como será visto mais detalhadamente na sequência.

Ao contrário do velho (ou *neo-taylorismo*), o *Gerencialismo* moderno é contra o modelo público burocrático, amarrado e pouco competitivo. As organizações, antes do tipo “profissionais-burocráticos”, passam a ser de regime “empresariais-mercadológicos” (Cf. BALL, 2006).

Ainda segundo Ball (2006), o mercado “livre” ancora-se em dois pilares: primeiro que a competição é da natureza dos seres humanos (cunho natural) e segundo que os indivíduos são guiados por eles próprios, cabendo ao mercado a função apenas de impulsionar a iniciativa básica (cunho incentivador). Com ênfase nas pessoas, criativas e “livres”, o novo modelo defende que o sucesso da organização, a busca pela excelência (qualidade), “ser a melhor”, depende dos seres (recursos humanos). Agora, os gerentes não são “chefes”, são “líderes”, dentro de um modelo menos hierarquizado, porém controlado à distância ou *on-line*.

Nos dias de hoje, aspectos que antes não eram sugeridos passaram a fazer parte da rotina das organizações públicas de ensino, como a competitividade, financiamento ou recebimento de recursos com base no alcance das metas, controle e pagamento de professores com base ainda nos objetivos (metas), flexibilidade na contratação/demissão, perda da estabilidade dos servidores públicos, perda da aposentadoria integral, fragmentação do serviço educacional, dentre outras.

Embora predominantes, as rupturas do antigo para o novo gerenciamento não são unânimes e claras. Na sua análise, o autor percebeu que a burocracia em determinados Estados ainda existe, nem todas as organizações aceitaram as mudanças com boa vontade e resistências persistem.

Para Ball (2006), ainda são visíveis, em algumas organizações de ensino público, práticas gerenciais antigas e novas. Mas como de fato essas mudanças interferem especificamente na implementação do REUNI na UFAC?

Essa profunda mudança de valores e subjetividades, iniciada na Europa, chega às lideranças da educação pública, inclusive à nacional e regional. Localizam-se na estrutura política dos Estados (legislações gerais e específicas), alteram a infraestrutura do setor, interferem nos incentivos na forma de mercado, orientam as Políticas e introduzem uma “direção” das possibilidades de financiamento e responsabilização (*accountability*), ligadas à qualidade ou performance (Cf. BALL, 2006). Os serviços públicos passaram a ser regulados e controlados predominantemente pelo setor privado, com aval do Estado. Desta feita, o setor público equipara-se a um negócio.

Sobre as PPEs voltadas para o processo de expansão das universidades públicas brasileiras:

[...] muito desse processo de expansão, necessitam ser compreendidos como resultado de ações promovidas ou mediadas por um Estado que, ao nível do senso comum e, amiúde, de estudos acadêmicos, é visto como sinônimo de interesse público, mas que, de fato, desde sua constituição histórica, nos albores do liberalismo, até sua configuração atual, em tempos ultraliberais, teria, predominantemente, representado, de modo claro ou dissimulado, os interesses privados ou privado-mercantis (SGUISSARDI, 2014, p. 14).

Uma das críticas ao Estado, é que esse reforça a contradição citada acima, como sendo falta de sentido ou “dualidade de ponto de vista” na função estatal. Através da “cultura dos interesses do self”, o mercado orienta o seu “interesse pessoal” com amparo do setor público, enfraquecendo o igualitarismo (bem comum) defendido pelas Políticas de Estado e conquistado a duras penas, ao longo dos séculos (Cf. BALL, 2006).

Essas transformações estão presentes nos diversos setores públicos nos modos de contratações, na hierarquia organizacional, nos costumes, cultura e valores, modo de administrar (relacionamento interpessoal, gerência de pagamento e sistemas de captação de recursos), e nas condições gerais de Bem-Estar Social¹², resultando no *Novo Gerencialismo*.

¹²Na prática ocorreu a passagem do Estado de Bem-Estar *Keynesiano* para o Estado do trabalho *Schumpeteriano*. Caracterizado pela substituição do discurso fordista de produtividade e planejamento por

Uma política pode desempenhar diversas funções, de acordo com cada nicho (grupo) social ao qual se propõe, e conforme sua ligação com outras (políticas). Assim, existem três tipos de políticas sociais: *congruentes, complementares e reparadoras ou compensatórias*:

Uma política social é congruente quando atrelada à “política econômica básica (que é o fio condutor e reflete as prioridades de ação de um determinado governo) e está diretamente ligada a ela” [...] A sua principal diretriz ou coluna vertebral é a política econômica básica, polo prioritário do Estado ou dos Governos de turno, [...] É complementar quando se destina a fornecer “elementos reforçadores” dos “objetivos e metas principais” dessa “política econômica básica” [...] É reparadora ou compensatória quando é definida e posta em ação para “atuar sobre os danos ou consequências nefastas das políticas [econômicas] básicas com o objetivo de atenuá-los”. (BELLONI; MAGALHÃES; SOUSA *apud* SGUISSARDI, 2014, p. 19).

Diante destas definições e trazendo para o objeto de estudo desta pesquisa, o REUNI na UFAC como Política de expansão do ensino superior, por depreensão, o programa pode ser classificado como qualquer uma delas, dependendo da política econômico-social básica:

Se for em essência excludente, produtora de desigualdade, a política de expansão da ES tende a ser meramente reparadora ou compensatória, reduzindo os danos produzidos pela política econômico-social básica. Como afirmam, referindo-se à formação profissional, objeto de programas conhecidos como o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor), do âmbito da Política Nacional de Educação Profissional (Pnep). No caso de política básica inclusiva, que busque a diminuição das desigualdades sociais, a ampliação de emprego e renda da maioria da população trabalhadora, o papel, de uma política nacional de formação profissional ou de expansão da educação superior, será congruente ou complementar à ação e aos objetivos dessa política econômico-social básica do Estado/Governo. Seu grau de “efetividade social” será maior: instrumentalizaria os trabalhadores ou os titulados da ES a enfrentar a realidade social, sempre nova e desafiante, com muito maiores chances de êxito (SGUISSARDI, 2014, p. 19).

Retornando às questões referentes a ação do Banco Mundial destaca-se que, por ser instituição financeira e voltada para lucrar, pressionou os países periféricos, dentre eles o Brasil, a assinar vários acordos, como o Plano *Brady*, no ano de 1994, sob o

uma retórica mais flexível, de empreendedorismo pós-fordista, que suplanta a simples diminuição do Estado de Bem-Estar Social, ao moldá-lo às imposições do mercado, articulado às ideologias do neoliberalismo (*Thatcherista*), agora globalizado (Cf. JESSOP, 1994 *apud* BALL, 2006).

governo Itamar Franco, quando Fernando Henrique Cardoso era Ministro da Fazenda. Tal plano desenvolveu os alicerces para a criação do Plano Real no Brasil:

Nas últimas décadas, os governos FHC e Lula causaram profundas mudanças econômicas, políticas e, principalmente, educacionais. A transição entre tais governos, ocorrida no início da primeira década do século XXI, implicou na continuidade das ações inerentes ao Plano Real. As dificuldades apresentadas pelo projeto neoliberal em estabilizar as economias latino-americanas implicaram em sua própria rediscussão [...] Em ambos os governos houve a expansão do ensino superior – na gestão de FHC, no setor privado e, na de Lula, no público, merecendo destaque o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (ANDRADE *et al*, 2018, p. 237).

Diante do exposto, infere-se que o espaço de contradição, entre interesses privados, públicos e privado-mercantis, formou a base do Estado e variou de acordo com o momento histórico e a sua forma de governo, uma preponderando sobre a outra.

Como será abordado mais adiante, o REUNI possui algumas características que advém desse processo contínuo de metamorfose nas PPEs nacionais e resultantes na UFAC. Por todos esses aspectos, ficou restado o imprescindível aporte desses conhecimentos iniciais para entender as mudanças que o *Neoliberalismo*, por meio da *Nova Direita*, implicou nas Políticas Públicas na educação superior, no foco desse trabalho.

2.1 POLÍTICA DE OFERTA E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Nessa subseção serão detalhados pontos focais sobre a questão do financiamento, buscando situar e analisar alguns dos principais entraves para a expansão da educação pública superior no Brasil.

Os recursos aqui utilizados são também de natureza histórica e serão tratadas as especificidades dos principais fundamentos legais, da Constituição Federal de 1988 (CF/88) e a da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (2ª LDB), Lei nº 9.394/96, dentre outras, que intercalam o debate em torno da educação superior dentro da polarização entre *público x privado*, num contexto mundial regido por determinações financeiras.

Serão detalhados ainda as influências do Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI), dentre outros organismos, nas Políticas educacionais brasileiras, com base em Borges e Aquino (2012), Carnielli *et al* (2007), Castro (2014), Costa *et al* (2013), Maciel *et al* (2016), Neves (2001) e Sguissardi (2000, 2009 e 2014).

A frágil proteção/preocupação com o ensino superior nacional é multifatorial e suas razões podem ser explicadas por vários aspectos que passam pelas suas raízes históricas, sua legislação, pela gestão tributária, e por causa da composição do Estado, dentre outros. Quanto à questão tributária, principalmente em relação ao cumprimento da vinculação de recursos, diversos fatores estão envolvidos, como: desvio de recursos, corrupção, sonegação fiscal, deficiência na fiscalização pelos entes públicos, inexistência de controle social, isenções fiscais para entidades particulares, o clientelismo e a burocracia estatal.

O primeiro entrave para a expansão do ensino superior no país encontra-se nas suas origens históricas:

O ensino superior, desde seu início, apresenta-se [no Brasil] desprovido de caráter nacional, influenciado por um espírito colonialista e colonial. Recebemos não apenas uma herança cultural, mas também uma herança e uma tradição de dependência econômica e social. Mantinha-se o privilégio de se fazer um curso superior, pela simples razão de persistir o privilégio de riqueza e de classe (FÁVERO *apud* SGUISSARDI, 2014, p. 26).

Devido ao receio de perder a Colônia e incentivar a libertação do povo, somente depois de três séculos de domínio português, com a chegada da Família Real, foram instalados cursos de graduação no Brasil. Esse investimento tardio sintetiza o baixo interesse para esse tipo de ensino por parte dos governantes e, ainda, foi iniciado visando a satisfazer à classe dominante:

A presença da corte portuguesa no Rio de Janeiro (1808) fez os interesses dominantes no interior do Estado apressarem-se em criar os primeiros cursos de formação dos quadros especializados, tanto para o funcionamento do aparelho estatal, quanto para a manutenção e ampliação da riqueza e do poder de classe ou de frações de classe. Disto decorrem os primeiros cursos superiores: Cirurgia, na Bahia; Cirurgia e Anatomia no Rio de Janeiro (1808); Academias Real da Marinha e Real Militar (1810); Agricultura (1812); Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios (1816), Química (1817) e outros (FÁVERO *apud* SGUISSARDI, 2014, p. 26).

Outro ponto de destaque está no fato de que somente no ano de 1920 foi criada a primeira Instituição de Ensino Superior no país, a Universidade do Rio de Janeiro (hoje, UFRJ). Assim, percebe-se o quanto o ES é recente no país e mais novo ainda no estado do Acre, como será abordado no decorrer dessa pesquisa.

Outro motivo que dificulta o desenvolvimento da educação superior resume-se na gestão tributária, apesar da legislação atual ser bastante abrangente. Pese “o subsídio literário”, um tributo embrionário para a educação, ter surgido no período colonial, através das reformas pombalinas, as primeiras vinculações de recursos públicos efetivos para a educação ocorreram nos anos 30, do século XX, mais precisamente com a Constituição Federal (CF) de 1934 (Cf. AZEVEDO, 1963 *apud* CARNIELLI *et al*, 2007).

Mesmo com toda a divergência da Igreja católica, defensora do ensino particular, foi com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, cujos ideais constavam a defesa da escola pública e gratuita, que estas reformas sociais atingiram a Constituição de 1934 e fizeram surgir por parte do Governo a assunção de recursos advindos de impostos para o ensino:

Em 1933, na Assembleia Constituinte, a Emenda Miguel Couto defendeu a vinculação de verbas, no valor de 20% para a União, Estados e Municípios, destinadas à educação e à saúde, recursos obtidos por meio de impostos sobre a renda, sobre o álcool, o “selo educação” e multas por faltas e contravenções (JESUS, 2006 *apud* CARNIELLI *et al* 2007, p. 36).

A Carta de 1937¹³ suprimiu as referidas vinculações, durante o Estado Novo. Elas só retornaram, e com novas dotações orçamentárias, com a CF de 1946, após a redemocratização do país. Entretanto, durante o Regime Militar, a Carta Magna de 1967 reduziu as aplicações em educação, antes de 11,5% da receita de impostos, desde 1946, para cerca de 4% (Cf. CARNIELLI *et al*, 2007).

¹³ Para Carnielli *et al* (2007), o financiamento da educação no Brasil seguiu um “movimento pendular” quanto à (des)vinculação dos recursos para o ensino: quando o Estado foi Democrático (anos de 1934-37, 1946-64 e 1985) houve vinculação constitucional de recursos, aumento líquido dos mesmos e descentralização da gestão; por seu turno, quando o Estado foi Autoritário (períodos entre 1937-45 e 1964-85) ocorreu o inverso.

A Lei Calmon¹⁴ foi um passo importante para melhor definir despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino; além de dar suporte, quanto ao tema, para a “Carta Cidadã” de 1988.

[...] a Carta de 1988 veio não só incorporar, mas ampliar os efeitos da vinculação, ao elevar de 13% para 18% a incidência de recursos federais para a manutenção e desenvolvimento do ensino e ao manter 25% para os Estados e Municípios, que se beneficiaram com a descentralização de recursos tributários (CARNIELLI *et al*, 2007, p.37).

Se por força da CF/88, que voltou a vincular as fontes de recursos para a educação, temas como a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental e da universalização progressiva do ensino médio restaram pacificadas, a questão do ES ainda é discutível, visto ser o mesmo gratuito apenas nas instituições públicas.

Em que pese diversos normativos internacionais e nacionais declarar a proteção do direito à educação, dentre outros: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), a Constituição Federal de 1988 (CF/88), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (2ª LDB), Lei nº 9.396/1996, e o Plano Nacional de Educação (PNE)¹⁵; em comum, todos destinaram mais destaque ao ensino fundamental, em comparação ao ensino superior.

A atenção normativa ao ensino fundamental deveu-se à ampliação dos graus de ensino, regulações das instâncias estatais (municípios, estados e União) e ao seu aporte financeiro; por outro lado, as normas deixaram de tratar detalhadamente a educação superior que, por não ser obrigatória e nem garantida, depende mais do mérito pessoal e intelectual do seu interessado (Cf. SGUISSARDI, 2014).

Tais atos normativos apenas ratificaram o que estava expresso no Art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), que prescreve os princípios da universalidade, gratuidade (pelo menos a partir do ensino fundamental obrigatório), generalização do ensino técnico e da meritocracia do acesso ao ensino superior (Cf. LEITE, 2011). Percebe-se que, desde a DUDH, o ensino superior não tem previsão de

¹⁴ Lei nº 7.348, de 24 de julho de 1985, de iniciativa do Senador João Calmon.

¹⁵ Lei nº 10.172/2001 (PNE) e atualização através da Lei nº 13.005/2014 (“Novo PNE”).

ser gratuito, não possui o caráter obrigatório e seu acesso será inicialmente por mérito (competição).

Quando tratou do ES, a CF/88 deu prioridade às Instituições Privadas de Ensino Superior (IPESs), o mesmo ocorreu com a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) como será detalhado mais adiante.

Mesmo a adoção de uma constituição generosa, como a brasileira, que estabelece vários mecanismos de redistribuição, por intermédio de direitos universais à educação, à saúde ou à assistência social, pode ser neutralizada por um sistema tributário altamente regressivo. Basta lembrar que cerca de 45% da renda das famílias brasileiras que ganham menos de 2 salários-mínimos volta para o Estado por força de diversos tributos. Já para as famílias que recebem mais de 30 salários-mínimos, esse valor gira em torno de 25% da renda. Em resumo, quanto menos se ganha mais se paga (VIEIRA *apud* SGUISSARDI, 2014, p. 25).

A composição do Estado é outro empecilho que acaba por confundir a contraposição real entre a dualidade *público x particular* e isso em termos tributários significa que:

O estatal é caracterizado nesse esquema como ineficiente, aquele que cobra impostos e devolve maus serviços à população, como burocrático, corrupto, opressor. E o privado é promovido como espaço de liberdade individual, de criação, imaginação, dinamismo [...] Um Estado que arrecada do mundo do trabalho e transfere recursos para o setor financeiro, gastando mais com o pagamento dos juros da dívida do que com educação e saúde. Um Estado que paga taxas de juros estratosféricas ao capital financeiro, mas remunera pessimamente seus professores e seus trabalhadores do setor de saúde pública, aqueles mesmos que prestam serviços à massa da população. Um Estado que não assegura os direitos básicos para a grande maioria da população, mas que dilapidou o patrimônio público em processos de privatização financiados com o próprio dinheiro público. (SADER *apud* SGUISSARDI, 2014, p. 15-17).

Com o crescimento do parque industrial no Brasil, surgiu a necessidade de mão de obra qualificada, deficitária no país à época. Devido à internacionalização da economia, essa carência se aprofundou. Importar pessoal qualificado seria muito oneroso e a saída foi investir em educação (Cf. COSTA *et al*, 2013).

Daí, entre os anos de 1948 e 1961, foram discutidas as premissas da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), outorgada em 20 de dezembro de 1961. Sem o

efeito esperado da Lei, o Governo instituiu o Decreto-Lei¹⁶ nº 53, em 18 de novembro de 1966, o qual estabelecia os princípios e normas de organização para as universidades federais. Como o anterior, esse novo dispositivo não conseguiu melhorar a instrução no país e formar trabalhadores para as indústrias, sendo necessária nova reformulação do sistema de educação superior vigente.

Com a escassez de capital, empresas agrícolas e industriais migraram para outros setores, incluindo o educacional, com os consequentes incentivos para abertura, houve crescimento vertiginoso no número de instituições privadas no país.

Se antes havia limitações para a iniciativa privada ingressar na área educacional; com o Código Tributário Nacional (CTN), Lei nº 5.172/1966, através da Constituição Federal de 1988 e com o surgimento da Nova LDB (Lei 9.394/96) isso se inverteu.

O Código Tributário Nacional, em vigor até os dias de hoje, foi um dos instrumentos legais preponderantes no reforço às políticas privatistas adotadas pelo Governo Federal no setor da educação. O CTN embasou a criação de diversos outros normativos com o intuito de benesses fiscais, como a Contribuição para o Programa de Integração Social (Lei Complementar nº 7/1970), o Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas, Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (Lei nº 7.689/1988) e a Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social (Lei Complementar nº 70/1991), os quais possibilitaram o desenvolvimento de Instituições Particulares de Ensino Superior - IPES (Cf. MACIEL *et al*, 2016).

A Carta Magna de 1988 preocupou-se bastante em regular e garantir o ensino fundamental (Arts. 205, 206, 208, 210, 211 e 212), inclusive há artigos para o setor privado (Arts. 209 e 213); porém, ínfimos são os artigos na Constituição que tratam especificamente da educação superior (Art. 207). Quando o fez, preteriu o financiamento ao ensino privado (Art. 213, § 2º).

¹⁶ A partir da Constituição Federal de 1988, o “Decreto-Lei” foi denominado apenas “Decreto”, que é de competência privativa do Presidente da República e possui força de Lei (Art. 84, VI, CF/88).

A remissão de impostos é uma das críticas à Constituição Federal de 1988. Já estava previsto isenção de tributos para as empresas educacionais privadas desde a Lei Maior de 1934, o que foi replicado com a CF/88¹⁷.

Apesar da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20/12/1996, ter sido marco do período de expansão das IESs no Brasil, principalmente da graduação; com a LDB, foi ratificado o novo modelo de escolarização exigido pelo mercado, em relação à capacitação da força laboral:

A nova LDB manteve, para os anos de produção flexível no Brasil, a educação superior como grau mínimo de escolarização para capacitação do trabalho complexo o que já acontecia nos anos finais do *fordismo* no Brasil, mas criou um novo tipo de curso: os chamados cursos sequenciais por campo de saber, mais simplificados que os cursos de graduação. Já no ramo tecnológico, a prioridade da política governamental foi a formação de tecnólogos (Decreto n.º 2.208, de 17/4/1997). A partir da segunda metade dos anos 1990, as escolas técnicas federais foram gradativamente transformadas em Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet¹⁸), com escolarização tecnológica regular em nível superior” (NEVES, 2001, p. 23-24).

A LDB de 1996 implicou em mudança para o financiamento do ensino superior público e privado, com parcerias financeiras entre esses setores. Ela proporcionou às IESs públicas receber recursos tanto do governo quanto doações, heranças e maior facilidade para realizar cooperação financeira, junto à iniciativa privada, dentre várias outras medidas. Também determinou que a União encaminhasse ao Congresso Nacional, o Plano Nacional da Educação (PNE), o qual apresentaria as diretrizes para os próximos dez anos com base na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Cf. COSTA *et al*, 2013).

Dessa forma, a educação superior nacional seria moldada para atender às exigências do modelo nacional-desenvolvimentista, inserido pelo Capitalismo

¹⁷ Art. 150. Sem prejuízo de outras garantias asseguradas ao contribuinte, é vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: [...] VI - **instituir impostos sobre:** [...] c) patrimônio, renda ou serviços dos partidos políticos, inclusive suas fundações, das entidades sindicais dos trabalhadores, das **instituições de educação e de assistência social, sem fins lucrativos, atendidos os requisitos da lei;** (BRASIL, 2017, grifado).

¹⁸ Em 2008, o Presidente Lula assinou o Projeto de Lei n.º 3775/2008 que depois de aprovada pelo Congresso Nacional foi sancionada por ele mesmo e transformou os Cefets em Institutos Federais de Educação (IFEs). Fonte: <http://redefederal.mec.gov.br/>, acesso em 09/02/2019.

internacional, em tempos de mundialização da economia. O que reflete uma contradição das diretrizes da política neoliberal com as finalidades da própria LDB.

Em relação às ações específicas do Banco Mundial nas Políticas Públicas Educacionais no país, várias foram as reais intenções das mesmas impostas pelo BM na LDB, quanto à diferenciação institucional, como expresso no artigo 45 da citada norma: “A Educação Superior será ministrada em Instituições de Ensino Superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização” (BORGES; AQUINO, 2012, p. 124).

Ainda, segundo Borges e Aquino (2012), há distinções “inéditas” entre IESs públicas, IESs privadas sem fins lucrativos e IESs privadas com fins lucrativos. Em outras palavras, o artigo 45 da LDB apenas trouxe de forma velada o que estava claro no artigo 43 da primeira versão do anteprojeto Darcy Ribeiro.

Ademais, a LDB distingue *universidades de ensino* e *universidades de pesquisa*. As primeiras não possuem autorização legal para desenvolver atividades de pesquisa, devido às suas condições ou limitações. Inclusive a questão da falta de autonomia para decisões são características da diferenciação institucional, tema que será tratado especificamente em breve.

A nova LDB trouxe avanços em relação à anterior, pelo aperfeiçoamento da vinculação dos recursos, fortalecimento da fiscalização das despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino (Cf. CARNIELLI *et al*, 2007). Porém, como citado anteriormente, foi alvo de várias críticas, por exemplo, por fomentar destinação de recursos às escolas privadas e devido a (re)cortes de direitos para a educação, dentre outros.

Promulgado pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), o Plano Nacional de Educação (PNE), prescrito nas disposições transitórias (Art. 87, § 1º), da LDB, e sancionado pela Lei nº 10.172, 9 de janeiro de 2001, tinha como bases: “1) a educação como direito de todos; 2) a educação como fator de desenvolvimento social e econômico do país; e 3) a educação como instrumento de combate à pobreza e de inclusão social” (COSTA *et al*, 2013, p. 114).

De forma geral, as principais metas do PNE eram: aumentar o nível de escolaridade da sociedade, melhorar a qualidade de todos os níveis do ensino, diminuir as

disparidades sociais e setoriais relacionados ao acesso e à permanência qualitativa na educação pública e gerir democraticamente o ensino público nos seus respectivos lugares.

Para o Ensino Superior, o PNE tinha como metas gerais para a década de 2001 a 2010¹⁹ (BRASIL, 2011):

- Ofertar educação superior para pelo menos 30% dos jovens entre 18 a 24 anos;
- Ampliar o acesso ao ensino público em pelo menos 40% do total das vagas;
- Fornecer um sistema de educação à distância;
- Garantir a qualidade do Sistema de Ensino, através do recredenciamento das instituições e
- Diversificar a oferta de ensino, com cursos noturnos, modulares e sequenciais.

Caberia à União dentro de um ano, encaminhar proposta ao Congresso Nacional contendo as diretrizes e metas para a Década da Educação, 1996-2006. Entretanto, o documento encaminhado, foi contrário à mobilização da sociedade porque indicava para a política do ES:

[...] a não ampliação dos recursos vinculados ao Governo Federal para esse nível de ensino, aferição da qualidade de ensino mediante sistema de avaliação, ampliação do crédito educativo envolvendo recursos estaduais, ênfase no papel da educação a distância. Salienta-se, no referido documento, a ausência de mecanismos concretos de financiamento para a efetivação das medidas, conduzindo à concretização de novos formatos de privatização desse nível de ensino, respaldada pela interpretação entre as esferas pública e privada (BORGES; AQUINO, 2012, p.126).

Dentre as várias críticas para o PNE, ficou mais latente que o Plano não conseguiria cumprir as responsabilidades financeiras assumidas porque essas estavam fora da realidade nacional. Para poder alcançar as metas do PNE, seria preciso investir cerca de 10% do Produto Interno Bruto (PIB), enquanto à época esse aporte foi de apenas 4%, visto os cortes no financiamento pelo Governo FHC. Ademais, o PNE havia cumprido exatos 33% das metas previstas (Cf. COSTA *et al*, 2013).

¹⁹ Nas sequencia serão detalhadas as metas do REUNI que se assemelham às do PNE.

Sem lograr êxito com o PNE, o Governo lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que não visava a substituir o PNE. Todavia, com o surgimento do PDE, o PNE ficou apenas no papel.

O PDE foi lançado oficialmente em 24/04/2007, durante a gestão do Presidente Lula, quando Fernando Haddad era o Ministro da Educação, concomitante à promulgação do Decreto nº 6.094 que dispõe sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (TPE)²⁰”.

O PDE: “Trata-se, com efeito, de ações que cobrem todas as áreas de atuação do MEC, abrangendo os níveis e modalidades de ensino, além de medidas de apoio e infraestrutura” (SILVA; CASTRO, 2014, p. 213). Esse Plano foi desenvolvido sobre a lógica do desenvolvimento local, regional e nacional. Possuía 40 pontos classificados em quatro eixos de educação: básica, superior, profissional e alfabetização. Essa preocupação regionalizada visava decifrar as fragilidades locais para proporcionar educação aos desprestigiados (Cf. COSTA *et al*, 2013).

O PDE constitui-se num conjunto complexo de programas e ações governamentais que institui diversas reformas, abrangendo todos os níveis e modalidades do sistema educacional brasileiro: a Educação Básica, a Educação Superior, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Profissional, a Educação Especial, a Educação Indígena e Quilombola (VOSS, 2011, p. 47).

Percebe-se que o Programa buscava um alcance bem amplo em termos de modalidades educacional, principalmente dos nichos historicamente menos favorecidos, como indígenas, pessoas com deficiência e quilombolas. Para o intuito, o PDE reforçou duas ações já em curso: o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Financiamento Estudantil (FIES), e criou o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Porém, surgiram críticas relacionadas à participação da sociedade na elaboração do PDE, principalmente quanto à falta de interlocução com as universidades,

²⁰ O TPE é composto por lideranças empresariais e políticas que, na sua maioria, não provêm do campo da educação e nem mesmo possuem formação acadêmica nessa área; mas sim, por profissionais da economia, administração, do mundo dos negócios e/ou políticos nos governos federal ou estadual (Cf. VOSS, 2011).

pesquisadores e profissionais da educação, representantes dos movimentos docentes e discentes, dentre outros:

O PDE não nasceu de um movimento amplo e democrático de discussão das políticas educacionais que permitisse a participação efetiva dos segmentos sociais e educacionais, de entidades sindicais e representações dos educadores e demais profissionais da Educação (VOSS, 2011, p. 48).

Todas as críticas ao PDE podem ser resumidas à falta de sintonia com o PNE, visto que o PDE acatou alguns dos princípios do *Novo Gerencialismo*, tendo implícito o discurso da gestão como melhor indutor da qualidade na educação, deixando de lado os pontos imprescindíveis para o ES: financiamento adequado, gestão participativa e valorização dos profissionais, como reais pontos para melhorar a qualidade na educação (Cf. VOSS, 2011).

Sobre as mudanças normativas que não tiveram o intuito de melhorar o ES no país:

Com este pano de fundo, situa-se no MEC o principal esforço de reforma da educação superior nos anos recentes, que se verifica especialmente mediante uma série de medidas de ordem legal (LDB, decretos, portarias, envio ao Congresso Nacional de medidas provisórias e de propostas de emendas constitucionais). Além disso, articulado com o Mare (Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado) e com os ministérios da área econômica, contingencia recursos de custeio e capital, desautoriza o preenchimento, via concurso, das vagas de docentes e de funcionários e congela salários de docentes e funcionários das IES federais [...] além de outras que afetam direitos da comunidade universitária, contribui para o clima político-institucional propício ao abandono da carreira docente nas Ifes, em especial via aposentadoria, e à diminuição das previsíveis resistências à implementação seja do projeto de transformação das Ifes em organizações sociais, seja do projeto da autonomia universitária consubstanciado nas diversas propostas enviadas ou a enviar ao Congresso Nacional. (SGUISSARDI, 2000, p. 28-29).

No ano de 2011, deveria estar em vigor o II PNE ou “Novo PNE”, com vigência para os 10 anos seguintes; porém, a proposta, que tramitou no Congresso Nacional, desde 2010, só foi sancionada pela Presidente Dilma Rousseff, em 26 de junho de 2014 (Cf. CANZIANI *et al*, 2018). Assim, durante mais de três anos o PNE não esteve em vigor.

A Lei nº 13.005/2014, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação (II PNE) 2014-2024, projetou várias metas para a educação nacional, desde a formação e valorização dos profissionais da educação à gestão democrática.

O “Novo PNE” fixou também duas taxas de investimentos públicos em educação: 7% do PIB até o 2018 e de 10% do PIB até 2024. Em relação à educação superior, destaca-se a *Meta 12* para expansão de matrículas, a ser atingida até o final do decênio:

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. (CANZIANI *et al*, 2018, p. 52)

Para atingir esses objetivos, visto que a população brasileira deverá diminuir até 2024, a expansão das matrículas na educação superior deveria atingir, a partir de 2014, aproximadamente 10,6 milhões de vagas, entre 2014 e 2024 (Cf. CANZIANI *et al*, 2018).

Estipula-se uma expansão com o PNE de quase 700 mil novas matrículas nos estabelecimentos federais de ensino superior, até o final do período, passando de 1.180.068 (um milhão, cento e oitenta mil e sessenta e oito) matriculados, em 2014, para 1.847.371 (um milhão, oitocentos e quarenta e sete mil, trezentos e setenta e um), até 2024, o que representaria um aumento de 56,5% de ingressantes. Essa variação ficaria bem acima do esperado para as Instituições Privadas de Ensino Superior (IPESs), no mesmo período, sua estimativa de crescimento seria de apenas 28,4%; e passaria de 5.867.011 (cinco milhões, oitocentos e sessenta e sete mil e onze) para 7.530.367 (sete milhões, quinhentos e trinta mil, trezentos e sessenta e sete) inscrições (Cf. CANZIANI *et al*, 2018).

Porém, mantida a citada projeção, a quantidade de matrículas nas universidades privadas seria ainda 4 (quatro) vezes maior que o quantitativo de alunos inscritos nas instituições federais, em 2024. Outrossim, em que pesem as prescrições da CF/88 e da Lei nº 13.005/2014 sobre expansão contínua e aumento de gastos; a Emenda

Constitucional (EC) nº 95/2016²¹ como grande empecilho para esse investimento, visto que a mesma advoga justamente restrição de dispêndios.

Apesar de continuadas nos anos 2000, tais mudanças educacionais *gerencialistas* surgiram de forma mais latente nos anos 1980 e alcançaram seu apogeu nos anos de 1990, através das políticas postas em prática, à época, pelos presidentes Fernando Collor de Melo (1990-1992), Itamar Franco (1993-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), com o desmonte dos aparatos científico e tecnológico nacionais em detrimento de importações do “saber” estrangeiro (Cf. NEVES, 2001).

O trabalhador brasileiro e instruído (com ensino superior) passou a servir apenas como mão de obra barata para as empresas multinacionais instaladas no país e financiadas pelo BM e FMI, com isenções de tributos. A não interferência do Estado no ensino privado, via vedação legal, passou a representar “autonomia universitária” para os investidores estrangeiros na educação superior.

O Banco Mundial tem por prioridade investir no ensino fundamental e médio, para promover o desenvolvimento econômico-social. Para o Banco, o ensino superior onera muito os governos. Mesmo que seja importante investir nessa modalidade educacional, deve-se priorizar as IPESs porque, para os investidores, estas instituições proporcionam liberdade de ação, competitividade, proporcionalidade de retorno (lucro) maiores e em menor prazo, ampliação e diferenciação institucional e qualidade nos serviços.

Porém, tal política não foi exclusiva do Brasil:

Apenas para exemplificar, alguns comentários sobre dois países em desenvolvimento (Chile e Brasil) e um desenvolvido (Inglaterra). Daqueles, segundo o Banco Mundial, o Chile é o que tem levado mais longe suas orientações. O simples enunciado da multiplicação de IES ou “pós-secundaristas” e a redução dos percentuais de investimentos nesse setor em relação ao PIB desde 1980 são suficientes para revelar até onde se pode ir na transformação da educação superior de bem público em bem privado. Examinando-se as reformas tópicas em curso no Brasil, que vão da legislação (LDB, Portarias Ministeriais, Propostas de Emendas Constitucionais sobre a autonomia, contratos de gestão, projetos de desenvolvimento institucional etc.) ao financiamento (montantes e percentuais sobre o PIB aplicados em educação superior pelo Fundo Público), passando pela questão da natureza das IES, como já demonstrado por diversos estudos, é inevitável sua associação às

²¹ Dentre as determinações, na EC citada há restrição de gastos em vários setores públicos, dentre eles o educacional, pelos próximos vinte anos, a partir da sua promulgação.

diretrizes e recomendações do Banco Mundial [...] quanto os percentuais dos gastos com as IFES em relação aos gastos com educação pública pelo governo federal diminuíram de 1995 a 1999: R\$ 6.627 milhões (21,9%) em 1995 e R\$ 5.478 milhões (17,6%) em 1999. Nesse mesmo período o total de matrículas teve um aumento de aproximadamente 12% [...] em relação ao PIB houve uma redução em termos absolutos e percentuais dos recursos públicos investidos nas IFES: de 0,79% em 1995 para 0,61 em 1999. Se se considerarem esses montantes, excluídos os inativos, pensionistas e precatórios, a queda é ainda mais acentuada: de 0,57% do PIB em 1995 para 0,40 % em 1999 (SGUISSARDI, 2009, p. 66-67).

Além disso, para o BM, 30% dos custos das IESs públicas deveriam ser custeadas por anuidades, bem como defendem a implementação de um “fundo público” mais constante e produtivo, esse que depende da redução do percentual do PIB no setor para funcionar (Cf. SGUISSARDI, 2009).

Outras alternativas, para o BM, seriam a multiplicação das IESs privadas e a diferenciação institucional que juntas às fontes alternativas de recursos (parcerias) proporcionariam competitividade e melhor qualidade ao ensino público:

A simples leitura dos principais documentos publicados pelo Banco Mundial seriam suficientes para verificar-se a profunda influência de seus diagnósticos e orientações sobre a educação superior junto à maioria das políticas públicas da maioria dos países. E isto se dá em áreas como as da legislação, do processo de privatização e diferenciação institucional, do financiamento público e diversificação de fontes de recursos, e da natureza das instituições, entre outras (SGUISSARDI, 2009, p.65).

De acordo com o artigo 14 da *Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI – Visão e Ação*, para o financiamento da educação superior são necessários recursos tanto públicos quanto privados. A Organização Mundial do Comércio (OMC) complementa que é possível a presença de provedores privados na educação porque os governos aceitam que a educação, em especial a superior, pode ser tratada como um serviço comercial e, assim, regulada pela própria OMC (SGUISSARDI, 2009).

Sobre a referência acima, cabe a análise da Tabela 1 a seguir, que demonstrará o quanto do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro foi investido na educação superior nacional, em comparação com os últimos anos.

Tabela 1– Despesas Correntes do Fundo de Participação Federal e da arrecadação de impostos da União (Valores em R\$ milhões, a preço de janeiro de 2014)

Ano	PIB	Desp. Corr. Do FPF	Impostos	Ifes			
				Recursos	% PIB	% FPF	% Impostos
1995	2.372.232	374.267	170.985	19.151	0,81	5,12	11,2
1996	2.451.029	371.050	164.217	16.562	0,68	4,46	10,1
1997	2.550.768	384.028	169.731	16.420	0,64	4,28	9,7
1998	2.577.410	425.937	190.643	16.240	0,63	3,81	8,5
1999	2.673.158	467.906	203.521	16.875	0,63	3,61	8,3
2000	2.765.690	465.276	197.294	16.906	0,61	3,63	8,6
2001	2.857.809	513.309	213.466	15.981	0,56	3,11	7,5
2002	2.990.672	531.242	238.469	17.007	0,57	3,20	7,1
2003	2.998.903	535.804	221.530	16.159	0,54	3,02	7,3
2004	3.213.054	574.883	232.300	18.356	0,57	3,19	7,9
2005	3.325.121	620.699	257.765	17.609	0,53	2,84	6,8
2006	3.521.938	748.817	271.603	21.413	0,61	2,86	7,9
2007	3.816.771	746.961	307.839	22.734	0,60	3,04	7,4
2008	4.114.507	737.871	365.419	24.518	0,60	3,32	6,7
2009	4.191.329	788.277	334.020	28.872	0,69	3,66	8,6
2010	4.643.910	818.267	345.066	32.921	0,71	4,02	9,5
2011	4.785.677	843.430	411.134	35.151	0,73	4,17	8,5
2012	4.813.308	873.882	408.370	35.639	0,74	4,08	8,7
2013	4.992.192	914.781	420.359	39.437	0,79	4,31	9,4
1995-2003 Δ%	26,4	43,2	29,6	-15,6	-33,3	-41,0	-34,8
2003-2013 Δ%	66,5	70,7	89,7	144,0	46,3	42,7	28,7
1995-2013 Δ%	110,4	144,4	145,8	105,9	-02,5	-15,8	-16,1

Fonte: MEC/Inep *apud* Sguissardi (2014, p. 68).

A Tabela 1 apresenta os recursos das IFESs em relação ao percentual do PIB, Despesas Correntes do Fundo de Participação Federal e da arrecadação de impostos. Percebe-se que em quase duas décadas (1995-2013), o crescimento do PIB foi constante, chegando ao final do período com aumento de 110,44%. Em contrapartida, entre 1995 e 2005, os recursos destinados às IFESs diminuíram mais de 8%. Somente a partir de 2006 o investimento nas IFESs voltou a subir, alcançando entre 1995 a 2013, uma variação positiva de 105,9%; mesmo assim, ficou abaixo do crescimento do PIB, no período.

Vale ressaltar ainda que os recursos destinados às IFESs em 1989 correspondiam a 0,97% do PIB. Conforme Tabela 1, em 2002, esse percentual foi de 0,57%; em 2005, o percentual alcançou seu menor índice no comparativo (0,53%) e em 2008, início do REUNI, ficou em 0,60%. Somente voltou a subir, a partir de 2009; alcançando 0,74% no final do Programa, em 2012, abaixo dos 0,81%, índice de 1995:

Ocorre registrar que, no período 1994-2002, o ensino superior público federal teve uma expansão de 37% nas matrículas e uma redução de 5% no seu corpo docente e de 21% no seu quadro de funcionários, além do quase congelamento salarial de docentes e funcionários técnico-administrativos (SGUISSARDI, 2009, p. 204) [...] O custo/aluno, um dos principais alvos da crítica ao ensino superior federal, excluídos os gastos com hospitais universitários e outros não relacionados diretamente ao ensino, sofreu no período 1995-2001, uma redução de 51% (de R\$ 11.198,00 para R\$ 5.448,00). Esse percentual de redução, com valores a preço de janeiro de 2002 (IGP-DI/FGV), como fração do PIB

nacional, foi de 53,7% (AMARAL, 2003 *apud* SGUISSARDI, 2009, p. 204-205).

Chama atenção o quanto aumentaram as despesas do Fundo Público Federal (FPF), com variação aproximada de 144,42%, no mesmo prazo, superando o acréscimo do PIB. As maiores ocorreram com as IFETs de 462% e IFESs de 109% (de 2005 a 2017) e com os Hospitais Universitários (HUs) de 154%, entre 2009 e 2017, principalmente devido às despesas de pessoal e encargos sociais, com ativos e inativos (Cf. CANZIANI *et al*, 2018).

Por se tratar de despesas de natureza obrigatória, sujeitas a maiores demandas diretas por parte de categorias organizadas, bem como em decorrência do crescimento vegetativo da folha de pagamento, as despesas de pessoal têm comprimido as demais, em especial nos últimos exercícios de reduzido espaço fiscal. Esse cenário justifica, no período 2012-2017, a redução no orçamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (-38%) e, no período 2015-2017, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (-48%), unidades orçamentárias de gestão e execução de políticas educacionais com reduzida participação relativa de despesas de pessoal em relação a seus orçamentos. A execução dos orçamentos da administração direta do MEC em conjunto com as demais unidades orçamentárias mostrou-se estabilizada a partir de 2004 (CANZIANI *et al*, 2018, p. 47).

Em suma, a questão do financiamento do ES parece que continuará sendo um tema polêmico e controverso para melhoria das IFESs no país, devido às mudanças globais:

No caso do Brasil devem-se situar ainda essas mudanças no contexto da inserção subalterna do país à economia global, como país agroexportador (agronegócio) ou exportador de manufaturados que agregam em geral pouca ciência e tecnologia, além do rápido aumento da dívida externa, via empréstimos contratados a organismos coordenados pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), que mantêm desde então o país refém do sistema financeiro internacional ao comprometerem, anualmente cerca de 10% do PIB no serviço da dívida (juros). Isto significa um montante de 15 a 20 vezes o total de recursos destinados nos últimos anos à manutenção do setor federal de educação superior (em torno de 0,5% do PIB). (SGUISSARDI, 2009, p. 244-245).

Na subseção seguinte, será abordada como a questão do financiamento para a educação superior foi tratada com maiores detalhes no país pelos gestores públicos principalmente nas duas últimas décadas.

2.1.1 Políticas Públicas Educacionais para o Ensino Superior nos Governos de FHC e Lula

Nesta subseção serão apresentadas algumas questões que estão mais diretamente relacionadas ao financiamento da educação superior pública e que reverberam em âmbito nacional nas ações que pretendem ampliar a oferta. Também serão abordados os principais destino de recursos públicos, dentro de um comparativo entre os Governos FHC e Lula, para tanto, recorrer-se-á às análises de Amaral e Chaves (2017), Carvalho (2014), Costa *et al* (2013) e Sguissardi (2009).

Durante 2003 e 2014, o país destinou mais verbas para pagamento da dívida pública, incluindo juros, amortizações e refinanciamento, que atingiu R\$11.643.000.000,00 (onze trilhões, seiscentos e quarenta e três bilhões de reais). Enquanto que os recursos investidos na educação resultaram em apenas R\$638.031.000,00 (seiscentos e trinta e oito bilhões e trinta e um milhões de reais), no período citado (Cf. AMARAL; CHAVES, 2017).

Além de representar menos de 5,5% do que foi pago aos bancos internacionais, os recursos para educação foram 18 vezes menores que os destinados ao pagamento da dívida que, mesmo tendo a corrente parcela quitada, não diminui: “[...] de 3,761 trilhões, em 31 de dezembro de 2002, evoluiu para 5,245 trilhões em 31 de dezembro de 2014, um crescimento de 39,46% em doze anos” (AMARAL; CHAVES, 2017, p. 31). A decisão de não investir nas IFESs, trouxe deveras consequências para o ensino superior nacional.

Porém, como apresentado, essa não é uma questão recente; desde os anos 1990, dentro de um contexto de transformações do Capitalismo, cuja mais nova crise estrutural foi iniciada no final dos anos 1960, a política econômica tem priorizado o pagamento de juros e destinação de recursos brasileiros para instituições financeiras multinacionais. Tal crise marcou o fosso entre os trabalhadores, com desemprego, pobreza, miséria e restrição de direitos, principalmente previdenciários.

Sob a manutenção do reajuste fiscal e implantação de reformas que asseguraram o pagamento da citada dívida, após a redemocratização brasileira, tal política foi retomada pelo Presidente Collor de Melo, continuada por Itamar Franco, reforçada durante o Governo FHC e abrandada pelo Presidente Lula. Entretanto, ocorreu redução

de financiamento para o ES a partir da gestão Michel Temer e, atualmente, no Governo Bolsonaro, considerado de extrema direita, houve perversos cortes de verbas para o ES.

Na sequência, serão abordadas de modo detalhado as principais políticas públicas para o Financiamento da Educação Básica (FEB), dentro de um contexto comparativo entre os governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Luiz Inácio (LULA) da Silva, principalmente no primeiro mandato deste, visto que o REUNI ocorreu na sua segunda gestão e, por isso, foi reservada uma seção específica para esse outro período.

Como demonstrado, é imprescindível que os pesquisadores possuam expertise para confrontar algumas ações governamentais visando à compreensão do atual modelo de políticas públicas sob a égide do sistema financeiro mundial.

O objetivo do confronto das PPEs durante os dois governos é aprofundar o conhecimento de cada programa, compreender seus pontos positivos e negativos e, dessa forma, chegar ao objeto da pesquisa em tela de forma mais ampla.

As políticas voltadas para a educação superior no Brasil, iniciadas principalmente na década de 1990, de modo geral, têm-se assemelhado às postas em práticas em diversos países do mundo (como Inglaterra, Chile e Argentina) e as mesmas possuem como pano de fundo a reforma administrativo-gerencial do Estado (Cf. SGUISSARDI, 2009).

O Brasil, com 170 milhões de habitantes e um PIB de aproximadamente 1,2 trilhões de reais (cerca de US\$ 500 bilhões), em 2001, situa-se entre os 10 países de maior Produto Interno Bruto do planeta. Entretanto, os índices de esperança de vida, de escolarização e de rendimento real ajustado em relação ao PIB, utilizados pelo PNUD, situam o Brasil em torno da 70ª posição do IDH [...] É nos anos 1990 que se efetivam, no Brasil, tanto a “abertura democrática” quanto os ajustes de sua economia no contexto da mundialização do capital e nos moldes da denominada modernização conservadora [...] Tais ajustes iniciaram-se no governo de Collor de Melo (1990-1991) e recrudescem a partir da ascensão ao poder de Fernando Henrique Cardoso (1992-1994) em janeiro de 1995 [...] Nos últimos anos cumpriu-se mais ou menos ao pé da letra o essencial das recomendações do ajuste neoliberal. O equilíbrio orçamentário foi buscado [...] cortes nos gastos, com os serviços públicos e [...] a aprovação da Lei de Responsabilidade Fiscal [...] o fim do controle de preços e, principalmente, a privatização das empresas estatais (SGUISSARDI, 2009, p. 131-132).

A referida reformulação estatal tem sido visível ainda em termos de ajuste neoliberal da economia e de adaptação das normativas nacionais. Com o Decreto 2.306,

de 17 de agosto de 1997, o Presidente FHC, juntamente com o Ministro da Educação, à época, o Prof. Paulo Renato de Souza, legalizaram a educação como sendo um “negócio” (Cf. SGUISSARDI, 2014).

Embora o referido Decreto tenha sido revogado pelo Decreto 3.860/2001, foram mantidos a distinção e o reconhecimento das IESs²² com e sem viés de lucro.

[...] a abertura comercial, a liberalização financeira, a desregulamentação dos mercados e das relações trabalhistas, a reforma previdenciária, a obtenção, a qualquer custo, do equilíbrio orçamentário e do controle da inflação, via redução dos gastos públicos, aumento de taxas de juros pelo Banco Central, o inadiável pagamento da dívida externa e a privatização de empresas estatais, com transferência para a iniciativa privada de obrigações tradicionalmente de responsabilidade do Estado [...] No caso brasileiro, a proposta de transformação de sua meia centena de instituições federais de ensino superior (IFES) em organizações sociais (entidades de direito privado), no conhecido programa de publicização do Estado e tendo como principal instrumento os “contratos de gestão”, ilustra bem o terreno em que se movem essas políticas (SGUISSARDI, 2009, p.184-185).

Para se ter uma ideia do quanto à expansão da educação brasileira estava atrelada às PPEs implementadas, entre 1994 e 2008, o número total de alunos matriculados na graduação presencial (pública e privada) aumentou 205,8%, passando de 1.661.034 (um milhão, seiscentos e sessenta e um mil e trinta e quatro) para 5.080.056 (cinco milhões, oitenta mil e cinquenta e seis) alunos.

Especificamente, nas IESs públicas houve um crescimento de 690.450 (seiscentos e noventa mil, quatrocentos e cinquenta) para 1.273.965 (um milhão, duzentos e setenta e três mil, novecentos e sessenta e cinco) discentes, uma variação de 84,5%. Enquanto que nas IESs privadas, foram de 970.584 (novecentos e setenta mil, quinhentos e oitenta e quatro) para 3.806.091 (três milhões, oitocentos e seis mil e noventa e um) alunos, crescimento de 292,1%; apesar da inadimplência das IPESs ter sido de aproximadamente 30%, no período (Cf. AMARAL, 2011).

Em comparação ao crescimento das IESs, durante os governos FHC (1995-2002) e de Lula (2003-2008), as IESs públicas aumentaram em 52% com FHC e durante o

²² As Instituições de Ensino Superior (IES) abrangem todas: públicas, particulares (IPES), federais, filantrópicas, municipais e de Organizações Não-Governamentais, por exemplo. Enquanto que as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) são aquelas criadas, organizadas e geridas pela União.

primeiro mandato do Presidente Lula²³, 21%. As IESs particulares cresceram bem mais no Governo FHC, 150%, contra 57% na gestão de Lula, o que denota o maior alinhamento das PPEs do Governo FHC com o setor privado. Entretanto:

A queda na taxa de crescimento da expansão do setor privado nos últimos anos pode ser justificada por duas vertentes de análise; primeiro pela implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), lei n. 10.861/2004, que estabeleceu condições mais restritivas para a autorização, criação e reconhecimento de cursos de graduação, e, segundo, pelo fato de que as famílias brasileiras já atingiram os seus limites financeiros para o pagamento de mensalidades nas instituições privadas, tendo em vista a enorme desigualdade social existente no Brasil. Este fato poderá impedir uma expansão mais intensa das IES privadas nos anos finais do governo Lula [...] Até o final do governo Lula em 2010 o perfil de expansão do setor público em relação a 2002 será alterado substancialmente. O Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), a ser executado de 2008 a 2012, prevê uma elevação no número de vagas nas universidades federais de 133.941 em 2007 para 212.387 em 2010, ou seja, uma elevação de 59% nesse número (AMARAL, 2011, p. 99).

Ainda, a gestão de FHC também foi marcada pelo incentivo à competição entre as IES, públicas-públicas, privadas-privadas ou públicas-privadas. A partir de 1994, as IFES passaram a ser regidas por parâmetros que mediam *necessidade e desempenho*.

Necessidade refere-se a número de alunos, área construída, valores gastos com outros custeios e capital em anos anteriores e *desempenho*, a números de ingressantes, de diplomados, de dissertações e teses, avaliações da Capes, titulação dos docentes, relação aluno/ docente, dentre os principais parâmetros (Cf. AMARAL, 2011).

Em 1998, foi implementada a GED²⁴, com ela, FHC: “provocou uma mudança de atitude no corpo docente por ganhar força o *aulismo* e a procura, a todo custo, por eventos que façam com que os professores acumulem pontos na corrida pela gratificação salarial” (AMARAL, 2011, p. 100). A GED nada mais foi que uma forma *Gerencialista*

²³ No item 3.2 desse trabalho serão abordados com mais detalhes os números de toda a gestão Lula e FHC, primeiro e segundo mandato de ambos.

²⁴ A criação da Gratificação de Estímulo à Docência (GED) foi dentre uma das poucas ações do governo no intuito de dar “recompensa” pecuniária aos docentes. Instituída pela Lei 9.678/1998, durante o Governo de FHC, a GED não era uma avaliação, mas um retorno pecuniário pela realização de tarefas acadêmicas aos docentes das IFES ligadas ao MEC pelo conjunto de atividades realizadas. Tal gratificação fez parte da Política de não aumento salarial, visto ser transitória (foi revogada) e mediante produtividade. Além de representar um aumento relativo na remuneração dos professores, a GED reforçou uma distinção salarial entre os pares por titulação, tempo de trabalho e bolsas de pesquisas, dentre outros (Cf. SGUISSARDI, 2000).

de iniciar competição por ganhos financeiros entre os docentes, um modelo privado de gestão dentro das IFESs.

No ano seguinte, a quantidade foi valorizada em vez da qualidade, nesse caso, o quantitativo de estudantes na graduação e os docentes envolvidos com a pós-graduação foram incentivados, mas sem preocupação com os demais fatores com estrutura, condições de trabalho, salário, etc.

Luiz Inácio Lula da Silva, o personagem central na fundação do Partido dos Trabalhadores (PT) e da Central Única dos Trabalhadores (CUT) foi, para uns, uma das maiores lideranças sindicais nos finais do século XX; para outros, significou “um autêntico intelectual orgânico das classes trabalhadoras” (ANDRADE *et al*, 2018, p. 238).

Dentre as bandeiras de campanha do Presidente Lula, estava presente: “[...] priorizar o modelo universitário público por contemplar os princípios fundamentais da autonomia universitária e da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (CARVALHO, 2014, p. 220).

Com retrospecto político e detentor de militância e liderança no seio da indústria de metalurgia do Grande ABCD paulista (Santo André, São Bernardo, São Caetano e Diadema), sua carreira política foi dividida em duas etapas: se antes sua eleição, em 1989, contra Fernando Collor de Melo, possuía o lema: “Trabalhador vota em trabalhador”; em 2002, não só o lema (“A esperança venceu o medo”) quanto suas posturas mudaram, de uma incógnita para “Lulinha Paz e Amor” e, sob essas transformações, Lula foi eleito Presidente da República (GOMES, 2004 *apud* ANDRADE *et al* 2018).

A eleição do Presidente Lula (2002) representou a esperança por mudanças, dentre outras, nas Políticas Públicas para o ensino superior nacional.

Enquanto na gestão FHC, pretendia-se que a educação profissional de nível superior fosse ofertada pelas empresas privadas, perante o lema de que as instituições públicas eram incapazes, onerosas e de baixa qualidade; no Governo Lula, inicialmente, a ideia central era de reorganizar a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia,

oriundos dos CEFETs, Escolas Técnicas Federais (ETFs) e Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), todos vinculados à Rede Federal.

As bases econômicas do Governo Lula foram desenhadas na gestão anterior. FHC reduziu a inflação, através da política monetária adotada pelo Banco Central, baixou o “Risco-Brasil”, elevou a entrada de capitais de curto prazo, valorizou a taxa de câmbio e os títulos da dívida externa, fortaleceu o Plano Real, implementado no Governo Itamar Franco (quando FHC era seu Ministro da Fazenda), incentivou políticas de crédito, fez a abertura da economia, financiou a dívida externa e cortou gastos públicos.

Em seu primeiro mandato: “[...] o governo Lula manteve os mesmos pressupostos de FHC com referência às metas da inflação e câmbio flutuante e, no campo político, a manutenção da hegemonia das mesmas classes sociais” (ANDRADE *et al*, 2018, p. 240). A seu favor, nos primeiros anos de governo, o Presidente Lula contou com “uma conjuntura internacional materializada pelo crescimento econômico mundial referente ao Produto Interno Bruto (PIB), proporcionando moderado crescimento econômico no Brasil” (ANDRADE *et al*, 2018, p. 241).

A principal mudança realizada com a questão social, foi o aumento de gastos com políticas assistencialistas:

[...] através da substituição da Bolsa-Escola, que exigia dos pais pobres que os filhos estivessem na escola, para a Bolsa-Família, ou seja, ao invés de ênfase em políticas universalistas, que são de esquerda, adotou uma política conservadora de focalização [...] Andrioli e Schmalz (2006) destacaram as principais ações do governo Lula que o aproximaram do governo FHC, dando ênfase na política macroeconômica, na prioridade no pagamento da dívida externa, no controle da inflação e no corte dos gastos públicos, bem como na implementação de um conjunto de reformas manifestas na Previdência Social, na área tributária, privatização, Lei de falências, liberação de transgênicos e reforma trabalhista (ANDRADE *et al*, 2018, p. 241-242).

Em relação às PPEs, no Governo Lula (primeiro mandato), constava no Plano de Governo para a Educação (PGE) um capítulo sobre o ensino superior, dentre outros, eram objetivos desse plano, condizentes com o PNE de 2001 (Cf. SGUISSARDI, 2009):

- a) Ampliar as vagas em 30% da faixa etária de 18 a 24²⁵ anos até 2011, com proporção de 40% das matrículas no setor público;
- b) Proporcionar autonomia, como escolha dos dirigentes, às IFES, com base na legislação vigente;
- c) Equacionar as desigualdades regionais quanto à oferta de vagas e cursos (graduação e pós) de acordo com as características locais;
- d) Implementar o sistema de cotas para proporcionar acesso às minorias raciais e deficitárias economicamente e
- e) Melhorar as condições salariais dos docentes e funcionários administrativos.

Porém: “não estava previsto no plano nenhuma mudança em relação ao aumento de recursos do PIB para o financiamento das IFES [...]” (SGUISSARDI, 2009, p. 217-218), tal previsão orçamentária veio a ocorrer somente com o “Novo PNE”, a partir de 2014, no entanto, a EC nº 95/2016 pôs um freio nos investimentos por 20 anos.

De acordo com o Artigo 43 (PGE), a União ficaria obrigada a aplicar anualmente pelo menos 75% dos recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino. Entretanto, esta era uma questão bastante controversa pois, apesar de ser um avanço, “os recursos disso resultantes se revelariam ainda insuficientes para as necessidades das IFES, mesmo com a prevista exclusão desse cálculo de um conjunto de recursos, receitas e despesas” (SGUISSARDI, 2009, p. 222):

- a) Os recursos constitucionais destinados à educação advêm de impostos arrecadados pela União que formam o Fundo Público²⁶. Porém, sobre esse fundo recaem descontos no total de 61%, sendo 20% relacionados à Desvinculação das Receitas da União (DRU), mais 41% em termos de transferências constitucionais para Estados (Fundo de Participação dos Estados – FPE) e Municípios (FPM), restando somente 39% do total de impostos arrecadados pela União;

²⁵ Embora essa faixa etária seja a esperada para cursar o ensino superior: “[...] a oferta da educação superior para aqueles acima de 24 anos também deve ser considerada” (COSTA *et al.*, 2013, p. 108).

²⁶ Em reforço ao explicitado na *Introdução* da presente pesquisa, os recursos da União direcionados às IESs advêm do Fundo Público Federal ou de os de convênios acordados com a Secretaria de Educação Superior (Sesu) e com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), ambos ligados ao Ministério da Educação (MEC); bem como, conta também com aportes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Agência Brasileira de Inovação (Finep), esses dois órgãos integrantes do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) (FERNANDES; SILVA, 2009 *apud* OLIVEIRA *et al.*, 2014).

- b) O percentual mínimo (de 18%) que pela CF/88 deve ser direcionado à educação, corresponderá, assim, a apenas 7% (18% sobre os 39% restantes);
- c) Porém, desses 7%, ainda devem ser deduzidos 30% para erradicação do analfabetismo, segundo art. 60 dos ADCT da CF/88, sobrando enfim 5,2%. (SGUISSARDI, 2009, p. 222).

Dentre as Políticas Públicas para o ensino superior no país, durante o Governo Lula, por influência dos organismos internacionais, pode ser citado o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), como exemplo de continuidade do Governo FHC, e os programas Universidade para Todos (PROUNI), Universidade Aberta do Brasil (UAB), Expansão da Educação Superior Pública (EXPANDIR) e o de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), todos estes criados no Governo Lula, dentre os principais²⁷ a seguir estão:

- O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES):

O FIES foi criado por uma lei de natureza contábil, de nº 10.260/2001. Ficou vinculado ao Ministério da Educação e operacionalizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Seu maior objetivo era financiar os estudos em unidades privadas de ensino superior de discentes que não podiam arcar com os custos, do início até a formatura (Cf. CANZIANI *et al*, 2018).

É um tipo de empréstimo do aluno, com garantia de um fiador, porém com inversões financeiras destinadas à concessão de financiamento a estudantes, com previsão no orçamento público. Como qualquer transação bancária, sob o empréstimo incidem juros:

Após período de carência, ou antecipadamente a pedido, terá início a fase de amortização do saldo devedor do financiamento concedido, momento em que os recursos arrecadados pela União são contabilizados como receita pública. O benefício creditício configura-se com a diferença entre o custo de captação do Governo Federal e a taxa de juros com que o programa oficial de crédito é operacionalizado. Assim, nos programas de financiamento estudantil, ocorre a concessão do crédito e a posterior amortização (operações de natureza financeira). Não há realização de despesa primária e direta, razão pela qual ao benefício creditício é associado um gasto denominado subsídio implícito. O

²⁷ Citam-se outros: Programa Nacional de Pós-doutorado; Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior; Apoio Financeiro à produção de conteúdos educacionais digitais multimídias; PROEXT; Nova Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Banco de Professores-equivalente (Cf. SILVA; CASTRO, 2014) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), de 2010 (Cf. VOSS, 2011). O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), por estar vinculado ao REUNI, será tratado na Seção 3.

valor previsto desse subsídio consta das leis orçamentárias e é estimado pela Secretaria de Política Econômica, do Ministério da Fazenda, conforme determinação do art. 165, § 6º, da Constituição Federal (CANZIANI *et al*, 2018, p. 68).

No entanto, mesmo sendo um importante impulsor do ensino, como ampliação do seu acesso, nos últimos anos, o FIES não foi capaz de alcançar seu objetivo. O Programa foi alvo de críticas e teve sua continuidade fragilizada devido a três fatores: *risco de crédito*, *subsídio implícito* e *governança do programa* (Cf. CANZIANI *et al*, 2018):

- a) O risco de crédito: Possui dois contribuintes principais, primeiro devido ao “risco moral do aluno”, relativo ao baixo conhecimento dos estudantes sobre a transação creditícia ao qual estão adquirindo, tipo de contrato, natureza do crédito, juros e modalidade de financiamento, dentre outras. Segundo, ao risco maior por parte da União, visto que as IESs participam com pouco recursos, ficando o ônus maior para o fundo garantidor (FGEDUC) do Governo em caso de inadimplência;
- b) O subsídio implícito (SI): É composto pela diferença entre o custo operacional da dívida pública e as taxas de juros cobradas pelo programa. Essa variação gera um benefício creditício elevado, que impacta no custo da dívida líquida e
- c) A governança do FIES: De caráter gerencial, está relacionado à falta de um planejamento fiscal (médio prazo) quanto ao número de vagas disponíveis pelo programa.

Além dos três fatores principais acima detalhados, a insustentabilidade fiscal do FIES foi afetada também pelas discrepâncias do Governo em termos de contabilização executiva devido ao uso de duas metodologias que não se entendiam:

Enquanto o Banco Central emprega o critério “abaixo da linha” (endividamento), o Tesouro Nacional se vale do critério “acima da linha” (receitas e despesas). As duas metodologias devem convergir para um resultado próximo, porém até 2016 as discrepâncias estatísticas não explicadas foram-se ampliando. Em 2016, atribuiu-se à contabilização do Fies uma discrepância de R\$ 7,0 bilhões. Pelo critério “acima da linha”, no orçamento da União, as despesas com concessões de financiamentos e receitas de amortizações de financiamentos são classificadas, respectivamente, como despesas financeiras e receitas financeiras. Esse fluxo de saídas e entradas não

era incorporado na apuração do resultado primário do Governo Central. Conseqüentemente, pelo critério “abaixo da linha”, os desembolsos por concessões de financiamento deveriam gerar um ativo financeiro (haveres da União) e os embolsos pelas amortizações, a redução nos ativos contabilizados, cujo efeito final seria neutro para fins de apuração do resultado primário. Ocorre que os desembolsos pela execução do Fies vinham superando o acréscimo de ativos financeiros, o que repercutia negativamente na apuração pelo Banco Central. Tal fato decorria da alta inadimplência, que reduz o ativo financeiro sem a correspondente receita, e da precariedade na contabilização das operações do programa, que captava apenas entradas e saídas de disponibilidades sem a correspondente contrapartida no registro do ativo financeiro. Foram promovidas em 2017 correções metodológicas nas duas formas de apuração do resultado primário. No critério “acima da linha”, passou-se a se adotar a abordagem prevista nos manuais de referência internacionais (*net lending*): os financiamentos e as amortizações, sem garantias, impactam diretamente o resultado primário. Para os contratos com risco garantido, passou-se a se aplicar o índice de inadimplência, de atualização semestral pelo FNDE, sobre os financiamentos concedidos, situação que poderia gerar maiores distorções com a crescente número de financiamentos que atingirão a fase de amortização. Buscando-se a uniformização metodológica, para o critério “abaixo da linha” (índice oficial de apuração), o cálculo dos ativos financeiros decorrentes das operações do Fies levará em consideração a previsão de índices de inadimplências e a existência ou não de garantias. (CANZIANI *et al*, 2018, p. 69-70).

Entre 2015 e 2017, os custos totais do Programa somaram R\$ 30 bilhões. Devido a esse fator e, inclusive, por causa da inadimplência, o FIES sofreu alterações, foi promulgada a Lei nº 13.530/2017 (“Novo Fies”). Com as mudanças, almejam-se reduzir a inadimplência e o risco do Governo e melhorar os financiamentos, através de recursos do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) e com a criação do Fundo Garantidor (FG-Fies)²⁸.

- O Programa Universidade para Todos (PROUNI):

Instituído pela Lei 11.096/2005 e suas alterações, o PROUNI objetiva a concessão de bolsas de estudo integrais ou parciais a estudantes através das universidades

²⁸ Houve previsão de três tipos de contratos: o FIES 1 (para estudantes de até três salários mínimos (*s.m*) de renda per capita bruta, com taxa zero de juros e previsão de 100 mil vagas por exercício. Ela exige fiador para os que ganham acima de 1,5 *s.m*, não existe mais carência, o pagamento da dívida se inicia no primeiro mês posterior à conclusão do curso e o risco a partir dela será compartilhado entre as universidades privadas); FIES 2 (somente para as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, para estudantes com renda bruta da família per capita de até 5 *s.m*, com incidência de juros de 3% ao ano e com 150 mil vagas por ano. As instituições financeiras gestoras dos recursos serão os Banco do Brasil - BB, do Nordeste - BNB e da Amazônia - Basa); FIES 3 (com foco nos discentes com renda familiar bruta de até 5 *s.m* per capita, juros são variáveis, de acordo com o mercado, e com previsão de 60 a 80 mil vagas por ano. Suas receitas advêm do Fundo de Desenvolvimento do Centro-Oeste - FDCO, Fundo de Desenvolvimento do Nordeste - FDNE e Fundo de Desenvolvimento da Amazônia - FDA (Cf. CANZIANI *et al*, 2018).

ou faculdades privadas. É uma Política Pública destinada às instituições particulares de ensino (IPES) com ou sem fins lucrativos mediante isenção de impostos como o Imposto sobre a Renda da Pessoa Jurídica (IRPJ), Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL), Contribuição Social para o Financiamento da Seguridade Social (Cofins) e Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS) (Cf. CANZIANI *et al*, 2018).

O Programa prevê bolsas também para pessoas com deficiência (PCD) e estudantes autodeclarados indígenas ou negros. Com o advento da Lei nº 12.431/2011, as isenções fiscais passaram a ser proporcionais à receita auferida por cada instituição de ensino superior, para evitar que a IPES pudesse ter ampla isenção com ínfimas bolsas ofertadas.

Além disso, de acordo com Canziani *et al* (2018), a Receita Federal do Brasil limitou o quanto de tributos poderão ser dispensados por cada instituição através de um coeficiente (Proporção de Ocupação Efetiva de Bolsas - Poeb).

“Em 2003, o governo federal liberou R\$ 1,416 bilhão para o Fies, o que representou na época, 3,42% do Gasto Federal Total em Educação [...] Em 2014, o governo federal liberou R\$ 13,886 bilhões para o Fies e para o Prouni” (AMARAL; CHAVES, 2017, p. 32). Correspondendo a uma variação de 880,42%. Em contrapartida, em 2003 as IFES receberam R\$ 17,765 bilhões e em 2014, R\$ 43,365 bilhões, uma variação de 144,10%. No mesmo período o ensino fundamental aportou, em 2003, R\$ 6,653 bilhões e, em 2014, R\$ 30,373 bilhões, representando um salto em 356,52% (Cf. AMARAL; CHAVES, 2017).

Em síntese, em 12 anos, o percentual de investimentos foi menor para as IFESs, aumento de apenas 144,10%; em segundo lugar, ficou o do ensino fundamental, com variação de 356,52% e, disparado em primeiro lugar, o investimento nas IPESs, com acréscimo de 880,42%.

- O Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB):

O Sistema UAB foi um dos programas da gestão do Presidente Lula que proporcionou acesso de estudantes ao ensino superior. Foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, com objetivo de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior nas IESs públicas no país, através da modalidade à distância.

O referido Decreto incentivou a colaboração entre a União e os entes federativos e estimulou a criação de centros de formação permanentes, por meio de articulação de polos presenciais em locais estratégicos para a consecução do ensino não presencial, onde os alunos podem ter acesso a professores, monitores, livros e materiais de estudos.

Ao plantar a semente da universidade pública de qualidade em locais distantes e isolados, incentiva o desenvolvimento de municípios com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Desse modo, funciona como um eficaz instrumento para a universalização do acesso ao ensino superior, minimizando a concentração de oferta de cursos de graduação nos grandes centros urbanos e evitando o fluxo migratório para as grandes cidades (BRASIL, 2019).

Com vagas prioritárias para a formação inicial de professores da educação básica, o Sistema UAB busca colaborar também para a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação. No âmbito da UAB foi desenvolvido o programa “Pró-Licenciatura”, cujo intuito era legalizar os docentes que atuavam na educação básica pública há mais de um ano e que não possuíam a referida habilitação legal para o exercício da licenciatura (Cf. CARVALHO, 2014).

A educação superior à distância (EAD), remota ou *on-line*, é um fenômeno recente no Brasil e só foi possível devido à popularização da rede mundial de computadores, à mundialização da economia e ao financiamento educacional por organismos internacionais, como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional. Se de um lado trouxe educação à população distante dos grandes centros ou a locais de difícil acesso, reduziu a qualidade do ensino pela necessidade de poucos professores para o trabalho e desumanização da educação, onde uma máquina substituiu vários docentes (Cf. KRAWCZYK, 2002).

- O Programa Expansão da Educação Superior Pública (EXPANDIR):

Constituído como uma das principais metas da educação, proposto pelo Governo Lula para ter vigência de 2003 a 2006, o programa EXPANDIR reconheceu a função estratégica das universidades, em especial das públicas, como importantes para o desenvolvimento econômico e social.

O EXPANDIR foi considerado protótipo ou primeira fase do REUNI. Durante sua vigência, foram implementadas 10 (dez) novas universidades federais e cerca de 40 (quarenta) novos *campi*, em diversas regiões, principalmente nas cidades de médio e

pequeno portes e distantes das capitais (CASTO, 2011 *apud* GENTIL; LACERDA, 2016).

O Programa de Expansão Fase I conseguiu aumentar o número de profissionais e, através de concurso público, foram preenchidas 7.668 (sete mil, seiscentas e sessenta e oito) vagas para docentes e 4.717 (quatro mil, setecentos e dezessete) para técnicos administrativos e que, apesar de pouco tempo de vigência e de ter sido substituído pelo REUNI, o EXPANDIR conseguiu ampliar o acesso dos mais carentes ao ensino superior (Cf. CARVALHO, 2014).

Além desses programas citados, e das já existentes leis que possibilitam renúncia fiscal à pessoa jurídica (Lei nº 9.250/1995) e às entidades beneficentes de assistência social (CTN e CF/88); na Gestão do Presidente Lula, foram promulgados instrumentos jurídicos em benefícios de empresas privadas de ensino, dentre eles se destaca a “Lei do Bem”. Abaixo serão resumidos esses principais instrumentos legais.

- Renúncia Fiscal:

Perante o art. 8º, inciso II, alínea b, item 10, da Lei nº 9.250/1995, foi permitido deduzir do cálculo do Imposto sobre a Renda da Pessoa Física (IRPF), despesas com instrução, em estabelecimento de ensino (da educação infantil à tecnológica, profissional ou de pós-graduação, como doutorado), realizada pelo contribuinte, com este ou dependentes (Cf. CANZIANI *et al*, 2018).

Excluíram-se da regra os gastos com cursinhos (para concurso ou vestibular), aulas particulares e de línguas, músicas ou esportes. Ainda há um limite, por exercício e individual, de até R\$ 3.561,50 (três mil, quinhentos e sessenta e um reais e cinquenta centavos).

No ano de 2015, das quase 28 (vinte e oito) milhões de declarações de IRPF, houve R\$ 20.799.000,00 (vinte milhões, setecentos e noventa e nove mil reais) de isenções. Sendo que quanto maior a renda mais remissões ocorreram para o alunado.

- Entidades beneficentes de assistência social:

Possuem isenção de impostos, conforme art. 150, inciso VI, alínea c, da CF/88 e art. 14 do Código Tributário Nacional (CTN), todas as entidades beneficentes de assistência social cujo fim seja prestar serviços na área da educação.

O no art. 195, § 7º da CF/88, em termos de contribuições sociais, a tal imunidade tributária destas entidades vincula-se aos requisitos da Lei nº 12.101/2009, que institui o Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social – CEBAS.

Para adquirirem o CEBAS, as instituições de educação precisam conceder no mínimo uma bolsa de estudo integral a cada grupo de cinco discentes, em dias com as mensalidades. Ainda, podem ser concedidas bolsas parciais desde que exista pelo menos uma bolsa de estudo integral para cada grupo de nove alunos pagantes e de até 50%, conforme quantidade mínima definida no regulamento.

As entidades podem substituir até $\frac{1}{4}$ (um quarto) das bolsas ofertadas por outros benefícios como material escolar, transporte e auxílios (refeição e moradia), bem como ensino integral, dentre outros, aos alunos cuja renda familiar mensal per capita não ultrapasse 1,5 *s.m.*, e alinhados com o Ministro de Estado da Educação (Cf. CANZIANI *et al.*, 2018).

No ano de 2014, foram gastos R\$ 2,7 bilhões com a imunidade de impostos e contribuições sociais para entidades beneficentes de assistência social em educação, que representou 1,11% do total de gasto tributário da União, naquele ano. Em 2018, esses valores representaram respectivamente R\$ 3,75 bilhões e 1,32% (Cf. CANZIANI *et al.*, 2018).

- Financiamento via incentivos fiscais à inovação tecnológica:

De acordo com a Lei nº 11.196/2005, conhecida como “Lei do Bem”, podem haver cinco formas acumulativas de concessões tributárias às empresas que incentivem pesquisas relacionadas à inovação tecnológica.

Uma das deduções ocorre diretamente no lucro real do seu Imposto sobre a Renda (IRPJ). Outra forma de dedutibilidade de até 60% do cálculo da Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL), desde que os dispêndios com pesquisa tecnológica e desenvolvimento de inovação tecnológica sejam contratados no país com universidade, instituição de pesquisa ou inventor independente; e, poderá chegar a 80% a depender do número de empregados e pesquisadores contratados pela empresa, conforme regulamento do contrato.

Também, pode ocorrer redução de 50% do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI) quando da compra de equipamentos, máquinas, aparelhos,

ferramentas e de seus acessórios, conquanto se destinem à pesquisa e/ou ao desenvolvimento tecnológico.

A maior concessão é a que reduz a zero a alíquota do Imposto de Renda Retido na Fonte (IRRF) das remessas destinadas ao exterior para registro, manutenção de marcas, patentes e similares. As micro e pequenas empresas podem ter impostos liberados no lucro real quando da transferência de tecnologias para outras pessoas jurídicas de mesmo porte, mesmo que ambas (doadora e receptora) detenham lucro do produto resultante da tecnologia.

Por fim, as empresas podem reduzir do lucro líquido os gastos com projeto de pesquisa científica e tecnológica e de inovação tecnológica destinados à Instituição Científica e Tecnológica (ICT) e similares, perante o inciso V do caput do art. 2º da Lei nº 10.973/2004.

Sobre a evolução do gasto tributário com inovação tecnológica, em 2014, foram gastos R\$ 1,7 bilhões que representaram 0,72% do total de gasto tributário da União. Quatro anos depois, houve elevação respectiva para R\$ 2,1 bilhões e 0,75% (Cf. CANZIANI *et al*, 2018).

Quanto ao financiamento da educação, em 2017, o dispêndio estimado com educação superior foi de quase R\$ 140 bilhões, sendo cerca de R\$ 84,2 bilhões em recursos públicos e R\$ 55,8 bilhões em recursos privados das famílias, excluídos os números das instituições municipais, porque nem todas são gratuitas aos discentes e alcançam apenas 1,5% dos estudantes de graduação, explicaram Canziani *et al* (2018).

Do total de recursos públicos (R\$ 84,2 bilhões) para a educação superior, naquele ano, o Governo destinou R\$ 71,9 bilhões para as IESs federais e estaduais, alcançando 1,87 milhões de alunos. R\$ 12,3 bilhões representaram o somatório destinado a 2,03 milhões de estudantes, como apoio em financiamento, gratuidade com bolsas e/ou empréstimos (via FIES, PROUNI e CEBAS juntos), com dedução de IRPF. Segundo Canziani *et al* (2018), em contrapartida, no mesmo ano, os R\$ 55,8 bilhões de dispêndios das famílias custearam os estudos privados de 4,06 milhões de discentes.

O marco nas mudanças da IFESs no país é o final da década de 1990, exatamente na transição entre FHC e Lula. Antes do Presidente Lula, o período foi caracterizado por “congelamento” da expansão das IFESs e dos salários, visto que

nenhuma universidade federal nova surgiu e houve redução salarial dos docentes e do quadro de funcionários técnico-administrativos, com conseqüente ampliação média da relação professor/aluno.

Em relação às IESs públicas as principais dificuldades repercutiam:

[...] em torno da escassez de recursos para custeio e capital; da matriz de financiamento e da adoção de novos critérios de distribuição dos recursos de custeio e capital; da escassez de recursos de C&T para financiamento de pesquisa; do congelamento salarial de docentes e funcionários que perdura há 5 anos; da baixa relação docente/aluno, em torno de 1/9; da evasão discente que atinge mais de 50% e da “evasão” de quase 1/3 do corpo docente nos últimos anos, em geral os mais qualificados, que, aposentados, transferem-se via de regra para as IES privadas; da avaliação universitária meritocrática que se instala com o “Provão” e com a GED (Gratificação de Estímulo à Docência); e, sem dúvida, do mais importante no momento, a autonomia universitária [...] (SGUISSARDI, 2000, p. 23).

Em contrapartida, a partir do Governo Lula, principalmente o período entre 2005 a 2013 foi marcado: “[...] pela criação de 18 universidades e 173 novos campi no interior do país, com as naturais decorrências em termos de infraestrutura física, de laboratórios, de contratação de docentes e funcionários, técnico-administrativos, expressivo aumento do corpo discente, etc” (SGUISSARDI, 2014, p. 69).

No período de 2002 a 2012, a média geral de matrículas/curso foi de 220, distribuídas da seguinte forma: 174 nas IESs públicas; sendo 182 nas federais, 170 nas estaduais e 147 nas municipais. O total de matrículas nas IESs particulares foi de 245. Em síntese, as IESs públicas ofereceram 34,2% dos cursos e os preencheram com 26,9% das matrículas; enquanto que as IESs privadas ofertaram 65,8% dos cursos de graduação e representaram 73,1% das matrículas no total. Os processos privatizantes ocorridos nos dois mandatos do Presidente FHC, 1995-1998 e 1999-2002, foram fundamentais para alavancar tal disparidade.

Entre 2003 e 2012, período de 10 anos, a quantidade de concluintes teve um crescimento de 97,4%, quase dobrou. Esse fato se atribui precipuamente ao aumento do número de formandos das IESs privadas, que alcançou 126,2%, enquanto que as IES públicas conseguiram apenas 37%. Mais detalhadamente, do número de concluintes das IESs públicas e IESs privadas foram respectivamente de 32,5% e 67,5% (no ano de 2003) e 22,6% e 77,4% (em 2012). “Apesar do significativo índice de evolução do número de

concluintes, este número de pouco mais de um milhão corresponde a apenas 15% do total de matrículas ou cerca de 1/7 do total destas” (SGUISSARDI, 2014, p. 149-150).

Quanto aos gastos anuais com instituições federais de ensino, entre a gestão FHC e o período Lula: “Em termos gerais, os oito anos de governo Lula representaram um acréscimo médio anual de 6,6% nas despesas com as IFES, enquanto no período FHC houve queda de 0,5%” (CARVALHO, 2014, p. 231).

Em relação ao pagamento de pessoal o crescimento das despesas na gestão Lula foi de 3,7%, contra o decréscimo de 0,7% ao ano, com FHC. O mesmo ocorreu com os gastos de bens e serviços, com taxa de crescimento de 13% (Lula), novamente, muito superior ao ínfimo 1,5%, do anterior. Em termos de gastos com obras, aquisição de equipamentos e livros: “A queda vertiginosa de 20% *a.a.* durante a gestão de FHC deu lugar a taxa de incremento médio de 42,7% *a.a.* (CARVALHO 2014, p. 233).

Em suma, houve semelhanças e diferenças entre os governos FHC e Lula. Ambos se igualaram pelo continuísmo de algumas ações adotadas pelos predecessores, uma Política chamada de *Novo Desenvolvimentismo*.

Porém, ficaram latentes momentos antagônicos. Um de redução e estagnação dos investimentos públicos na educação superior e mais orientado à *Nova Direita*, através dos organismos internacionais, com FHC, e outro de ampliação dos investimentos e crescimento da oferta com a adoção, inclusive, de políticas afirmativas e aumento do número de instituições de ensino superior, em parte, atribuídas ao REUNI.

A partir desse conjunto de informações sobre Políticas Públicas, aspectos legais e históricos e financiamento educacional, dentre outros, a Seção 3 encarregar-se-á de apresentar a configuração do Programa REUNI como ação voltada para expansão da oferta da educação pública superior no Governo Lula (segundo mandato).

SEÇÃO 3 - O PROGRAMA DE APOIO A PLANOS DE REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS: O REUNI

Nessa Seção, serão abordados os principais aspectos do Programa, como percurso histórico, conceitos, objetivos, diretrizes, conjuntura normativa, aspectos positivos e principais críticas. Além disso, outros aspectos como a posição geográfica das universidades nacionais vinculadas ao Programa, detalhamento dos números nacionais, com base na pesquisa elaborada no Portal da CAPES e a questão da *autonomia universitária*, no final da Seção.

Embora eu tenha encontrado somente uma publicação sobre o REUNI nas IFESs da Região Norte do país (*Apêndice B*), as informações nacionais ajudarão a entender os resultados do Programa no contexto da UFAC, apresentados e analisados na seção subsequente.

Três fases marcaram o processo de expansão da educação superior no Brasil, nas últimas seis décadas: a primeira fase ocorreu entre 1964-1995, a segunda de 1996 a 2006 e a terceira, a partir de 2007, caracterizada pela implantação do REUNI.

O desenvolvimento inicial das IFESs ocorreu durante o regime militar. Em dezesseis anos (1964 a 1980), o crescimento das universidades federais foi de dez vezes no número de matrículas. Entre 1980 e 1995, marcado pela abertura política e redemocratização, quanto à expansão, houve um ínfimo aumento de 882 para 894 na criação de unidades institucionais, variação de 1,36% (Cf. BORGES; AQUINO, 2012).

Na segunda fase, iniciada em 1996, embora tenha ocorrido uma maior expansão do ensino superior no país, comparando-se ao período anterior, essa explosão deve-se às instituições particulares e mesmo assim, como apresentado na *Introdução*, esse crescimento ainda deixou o país em posição bem aquém dos seus vizinhos do continente, à época.

Se por um lado, a expansão das Instituições Privadas de Ensino Superior (IPESs), nas duas primeiras fases, propiciou acesso à educação superior a uma maior parcela de estudantes em vários locais do país; como lado negativo, tal expansão aconteceu em detrimento da qualidade. Tal conflito caracteriza o que Sguissardi (2014) chamou de “dualidade público x privado”, questão observada na seção anterior.

Assim sendo e com base no que fora explicitado, muitas universidades privadas foram implantadas com recursos do Banco Mundial, a altas taxas de juros, via incentivos públicos, com corpo docente sem especialização e qualificação, com infraestrutura mínima deficitária, além de que grande parte das Instituições Privadas de Ensino Superior não se dedicou à pesquisa e produção do conhecimento, limitando-se ao ensino.

Outro fator característico desse momento foi a alta inadimplência. Devido à cobrança de mensalidades (caras) e financiadas com verbas públicas (via FIES, por exemplo), o crescimento dessas IPESs ocorreu para movimentar o sistema financeiro privado (Cf. CANZIANI *et al*, 2018).

A reestruturação do ensino público brasileiro foi caracterizada pelos pressupostos do governo FHC, expostos através de limitação do orçamento e dependência das IFESs ao Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG). Na prática ocorreu um exemplo claro de uma Política de Governo e não de Estado.

Sob forte pressão de propaganda estatal, embora tenha sido um Governo de centro-esquerda, mas com viés no *Novo Gerencialismo*, na Gestão Fernando Henrique Cardoso, foi reforçada a “ineficiência” das IFESs, propondo-se mudanças no ensino superior público. Logo em seguida, no Governo Lula, o REUNI surgiu exatamente para fomentar as Instituições Públicas de Ensino Superior no país, ao contrário de FHC.

O Presidente Lula e sua equipe de Governo, especificamente os da área educacional, tentaram remar contra a corrente mercadológica mundial (regida pela Universidade Nova²⁹), mas dentro desse mar repleto de tubarões (interesses capitalistas).

Assim, o Programa foi aportado em duas lógicas gerais um tanto contraditórias: como forma de equacionar as desigualdades educacionais no âmbito das IFESs e, ao mesmo tempo, sob influência do mercado financeiro global:

O REUNI foi influenciado por programas nacionais e internacionais voltados à reformulação da educação manifesta por interesses conservadores. Em âmbito nacional, sofreu influência do Programa “Universidade Nova”, proposto pela Universidade Federal da Bahia (UFB), voltado à organização de bacharelados interdisciplinares e formação profissionalizante. A diferença entre o REUNI e

²⁹ *Universidade Nova* era um modelo de proposta que exigia uma transformação geral (adaptação) da estrutura acadêmica das IESs públicas, com objetivos de corrigir as limitações e suplantar obstáculos. Equiparando o modelo nacional aos moldes do norte-americano (de origem *flexneriana*) quanto ao modelo unificado europeu (processo de Bolonha). Essa adaptação não resultaria, a princípio, em submissão. Entretanto, apesar de admirar o modelo europeu, o Brasil tendia para o norte-americano, por pressões dos organismos internacionais (Cf. BORGES; AQUINO, 2012).

o Programa adotado pela UFB ficou explícita em termos quantitativos voltados ao financiamento. Em outras palavras, o primeiro previa maiores volumes de financiamento público, enquanto o segundo foi implantado com baixo volume de recursos (ANDRADE *et al*, 2018, p. 245).

Em complemento a alegação acima, além de possuir pilares nos países da União Europeia, via Processo de Bolonha, o Governo brasileiro seguiu o que denominou Aboites (1996) como “Modelo da Universidade Mundial do Banco Mundial” (SGUISSARDI, 2008) ou, pela expressão de Léda e Mancebo (2009), o “Modelo Anglo-Saxônico de Universidade” (Cf. ANDRADE *et al*, 2018).

Na sequência será apresentado de forma mais detalhada o Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007³⁰ que instituiu o REUNI.

3.1 A CONFIGURAÇÃO DO REUNI: DIRETRIZES GERAIS E INSTRUÇÕES NORMATIVAS

O Programa foi uma política implantada na Gestão do Presidente Lula com o objetivo principal de ampliação das vagas nas IFESs, amparado no item 4.3.1 do Plano Nacional de Educação do decênio 2001-2010 (BRASIL, 2011), que pela Lei 10.172/2001³¹ estabelecia um aumento de 30% para a faixa etária de 18 a 24 anos, até o final do período do Plano:

[...] um programa de reforma das Ifes, acoplado a um conjunto de financiamento para aquelas universidades que a ele aderirem. O conjunto de condições é um meio de estimular a competição e a concorrência entre as universidades. Assim, podemos dizer que se trata de uma competição de regularidade e de busca de identidade ao modelo sugerido pelo MEC (BORGES; AQUINO, 2012, p. 132).

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais fez parte de uma ação integrante do PDE. O objetivo maior do PDE era retomar o crescimento do ensino superior público: “criando um programa que mesmo sendo multidimensional é voltado aos interesses acadêmicos, políticos e estratégicos” (OLIVEIRA *et al*, 2014, p. 1190).

³⁰ Embora o Programa tenha sido planejado quatro anos antes: “[...] instituiu-se em 2003 o REUNI” e iniciado com o Decreto: “[...] A partir do REUNI, implantado em 2007” (CAÑAVERAL; SÁ, 2017, p. 95).

³¹ Lei que promulga o Plano Nacional de Educação (PNE).

Além disso, o PDE estava associado ao Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), que representou um conjunto de ações planejadas e postas em práticas pelo Governo Luiz Inácio Lula da Silva com foco no crescimento econômico e social do Brasil (Cf. SOUZA *et al*, 2015).

Trata-se de um Programa que surgiu contra a lógica educacional reinante no Governo anterior. Devido ao impacto financeiro e pelas mudanças estruturais que proporcionou às IFES, embora parte dos recursos fosse oriunda dos organismos internacionais, o REUNI pode ser considerado uma das mais amplas e profundas políticas de ampliação ocorrida no país.

O REUNI representou ainda um esforço democratizante dentro da universidade pública, que estava regida por um caráter elitista, restrito aos grandes centros urbanos. De maneira geral, os cursos eram ofertados predominantemente no período diurno, impossibilitando que os graduandos pudessem unir estudo-trabalho. Uma das metas do Programa era reverter essa situação e ampliar em 30% as vagas dos cursos noturnos.

Apesar do esforço de universalizar o ensino universitário a todas as pessoas, como preceitua a CF/88, e da tentativa do Governo Lula, e em seguida da Presidente Dilma³², de navegar contra a onda financeira capitalista, o Programa foi iniciado sob o modelo de “contratos de gestão”. Por esse modelo, as IFESs teriam que celebrar contratos, cabendo direitos e obrigações de ambas as partes, no seu período de vigência 2008-2012.

De acordo com o que fora pactuado, o Governo disponibilizaria recursos para contratação de professores e servidores técnico-administrativos, investimento em obras, equipamentos e outros custeios. Em contrapartida, as universidades ficariam responsáveis por criar novos cursos, principalmente noturnos, e elevariam as relações de um docente para cada grupo de dezoito discentes e de conclusão dos cursos da graduação para 90% (Cf. AMARAL, 2011).

Seguem abaixo as Diretrizes da Lei 10.172/2001 (PNE):

³² Como sequência da construção de Políticas Públicas Educacionais nesse sentido democrático e contra a exclusão secular no país, foi implementada pela Presidente Dilma Rousseff a “Lei de Cotas” (instituída pelo Decreto nº 7.824/2012), que reservou parte das vagas nas IFESs para alunos negros e de baixa renda.

O sistema de educação superior deve contar com um conjunto diversificado de instituições que atendam a diferentes demandas e funções. Seu núcleo estratégico há de ser composto pelas universidades, que exercem as funções que lhe foram atribuídas pela Constituição: ensino, pesquisa e extensão. Esse núcleo estratégico tem como missão contribuir para o desenvolvimento do País e a redução dos desequilíbrios regionais, nos marcos de um projeto nacional [...] No mundo contemporâneo, **as rápidas transformações destinam às universidades o desafio de reunir em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, os requisitos de relevância, incluindo a superação das desigualdades sociais e regionais, qualidade e cooperação internacional.** As universidades constituem, a partir da reflexão e da pesquisa, o principal instrumento de transmissão da experiência cultural e científica acumulada pela humanidade. [...] **A pressão pelo aumento de vagas na educação superior, que decorre do aumento acelerado do número de egressos da educação média, já está acontecendo e tenderá a crescer. Deve-se planejar a expansão com qualidade, evitando-se o fácil caminho da massificação.** [...] Há necessidade da expansão das universidades públicas para atender à demanda crescente dos alunos, sobretudo os carentes, bem como ao desenvolvimento da pesquisa necessária ao País, que depende dessas instituições, uma vez que realizam mais de 90% da pesquisa e da pós-graduação nacionais - em sintonia com o papel constitucional a elas reservado. **Deve-se assegurar, portanto, que o setor público neste processo, tenha uma expansão de vagas tal que, no mínimo, mantenha uma proporção nunca inferior a 40% do total.** (Diretrizes da Lei 10.172/2001 para ensino superior, BRASIL, 2011, sem página, grifos do autor).

Da leitura acima, podem ser depreendidos vários aspectos do *Gerencialismo* que fazem parte das referidas diretrizes, dentre os quais: coordenação com o mercado internacional, competição, pressões externas e imposição de metas.

Além do Decreto nº 6.096/2007, que instituiu o REUNI, em paralelo foi lançado o documento *Diretrizes Gerais do REUNI* que apresenta os principais pontos do Programa, esclarece as dúvidas e busca orientar as universidades em relação às diretrizes e aos seus planos de reestruturação.

O Decreto nº 6.096/2007 é composto por oito artigos. No **Artigo 1º**, estão prescritos seus objetivos, dentre os quais: “[...] 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, grifado). Aqui, observa-se mais um princípio mercadológico, fazer mais com menos ou com o que se dispõe.

Como metas, no 1º parágrafo desse artigo, estão anunciados na graduação presencial: a elevação gradual na taxa de conclusão dos cursos de graduação presenciais

para 90% (noventa por cento) e o estabelecimento de uma relação de 18 (dezoito) alunos/professor.

Foram objetivos do REUNI:

[...] aumentar o número de estudantes de graduação nas universidades federais; diversificar as modalidades dos cursos de graduação, através da flexibilização dos currículos, do ensino a distância, da criação dos cursos de curta duração, dos ciclos (básico e profissional) e/ou bacharelados interdisciplinares; incentivar a criação de um novo sistema de certificações; elevar a taxa de conclusão dos cursos de graduação para 90% e estimular a mobilidade estudantil entre as instituições de ensino. (LIMA, 2013, p. 259).

Também estavam entre os propósitos do Programa a criação de novos currículos e projetos acadêmicos, o melhoramento da qualidade da educação superior e a fixação de alunos em estado, sob a denominação de Vieira *et al* (2014), de *vulnerabilidade social*. Para tanto, o Programa tinha duplo intuito: ampliar de forma absoluta o sistema educacional de nível superior e, ao mesmo tempo, guiar os instrumentos existentes sob a égide de recursos e gestão do Governo Federal (Cf. SOUZA *et al*, 2015).

Desta forma, o REUNI visava atender aos anseios da sociedade, através de uma visão mais democrática do ensino, contribuir para uma formação técnico-científica de qualidade e possibilitar que os jovens ingressassem ao mercado de trabalho, reduzindo a evasão dos estudos nas IFESs.

No **Artigo 2º** do Decreto 6.096/2007, estão estabelecidas as diretrizes, dentre as quais, aquelas que tratam da reforma na organização dos cursos. Enquanto que o **Artigo 3º** trata das condições para o financiamento:

Art. 3º O Ministério da Educação destinará ao Programa recursos financeiros, que serão reservados a cada universidade federal, na medida da elaboração e apresentação dos respectivos planos de reestruturação, a fim de suportar as despesas decorrentes das iniciativas propostas, especialmente no que respeita a: [...] III - despesas de custeio e pessoal associadas à expansão das atividades decorrentes do plano de reestruturação. [...] **§ 1º O acréscimo de recursos referido no inciso III será limitado a vinte por cento das despesas de custeio e pessoal da universidade, no período de cinco anos de que trata o art. 1º, § 1º. [...]§ 3º O atendimento dos planos é condicionado à capacidade orçamentária e operacional do Ministério da Educação** (BRASIL, 2007, p. 7, grifado).

Assim, pelos § 1º e § 3º (Artigo 3º), o teto para o aumento de verbas estaria limitado a 20% dos gastos com pessoal (professores e servidores administrativos, ativos e

aposentados); porém, não havia garantia de cumprimento dos custos, visto que tudo dependeria da capacidade de liquidez do MEC. O **Artigo 4º** do Decreto aborda o princípio da autonomia universitária.

Quanto à adesão das universidades federais ao Programa, o **Artigo 5º** prescreve que seria atemporal, desde que as propostas fossem instruídas com plano de reestruturação e mediante estimativa de recursos adicionais necessários ao cumprimento das metas fixadas pela instituição.

As universidades federais brasileiras que aderissem ao programa teriam que apresentar um projeto de reestruturação que deveria seguir os moldes da “Universidade Nova”, com inovação da organização curricular-programática dos cursos de graduação e planejamento para formação básica por grandes áreas do conhecimento (Cf. BORGES; AQUINO, 2012).

O **Artigo 6º** do Decreto do REUNI condicionou o repasse de recursos ao cumprimento de metas: “[...] a proposta, se aprovada pelo Ministério da Educação, dará origem a instrumentos próprios, que fixarão os recursos financeiros adicionais destinados à Universidade, vinculando os repasses ao cumprimento de etapas” (BRASIL, 2007).

Cabe lembrar que o art. 84, inciso VI, alínea a, da CF/88 estabelece que os decretos presidenciais dispõem de recursos para organização e funcionamento da administração pública, desde que os mesmos não impliquem em aumento de despesa e nem criação/extinção de entes públicos que, segundo Canziani *et al* (2018), poderia se tornar uma “armadilha” para a destinação de verbas, caso descumpridos.

No **Artigo 7º** do Decreto 6.096/2007 está explícito que: “As despesas decorrentes deste decreto correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação” (BRASIL, 2007). Isso significa que os recursos para financiamento do REUNI advém de remanejamentos previamente realizados no corrente Plano Plurianual, pois de acordo com Silva e Castro (2014), para os novos recursos seria necessário um projeto de lei específico. Por fim, está descrito no **Artigo 8º**, que o Decreto passará a vigorar a partir da sua publicação que foi na data de **25/04/2007**.

Um ponto que se deve destacar da leitura do Decreto, é que não foi observado menção à articulação entre o tripé (ensino, pesquisa e extensão). Embora essa tríade esteja definida na Constituição Federal de 1988 (Artigo 207) e na Lei de Diretrizes e

Bases da Educação (Artigo 52), a instituição normativa do REUNI deixou de fora esse importante ponto. Tal aspecto confirma que, embora tentado, o Presidente Lula teve de ceder em alguns trechos do Decreto para o Mercado/Congresso (Inter) Nacional.

Sobre o controle de verbas, o MEC impôs estratégias para o mesmo através de sistema informatizado. O acompanhamento fora realizado por meio da Plataforma *PingIFES*, que possuía o objetivo de coletar informações sobre a vida acadêmica de cada instituição federal participante do Programa (Cf. SILVA; CASTRO, 2014).

Todo o histórico e os respectivos dados estariam registrados na Plataforma, como a abertura de novas vagas, as taxas de conclusão dos cursos, o aumento da relação entre o número de alunos e professores, em comparação entre as metas estabelecidas nos projetos com o que fora realmente executado. Isso facilitaria a supervisão pelos órgãos externos de controle.

A seguir, a Figura 2 mostra a localização geográfica (mapa) das universidades federais brasileiras que se integraram ao REUNI, no primeiro ano de sua vigência.

Figura 2 – Localização geográfica das 53 universidades federais brasileiras que aderiram ao Programa REUNI



Fonte: Reestruturação (2015) *apud* Souza *et al* (2015, p. 341).

Do mapa, observa-se que aderiram ao programa e apresentaram os exigidos projetos 53³³ universidades federais. A respectiva adesão ocorreu em duas chamadas (Cf.

³³ Esse número não foi unanimidade. Os únicos autores pesquisados que divergiram foram Lima e Machado (2016) que afirmaram ter 59 universidades ingressantes ao Programa.

ARAÚJO; SANTOS, 2014). A primeira chamada foi em outubro de 2007, com implantação das ações estipuladas para o primeiro semestre de 2008; a segunda, em dezembro de 2007, sob a previsão para iniciar no segundo semestre de 2008 (Cf. ANDRIOLA; SULIANO, 2015).

As instituições que aderiram ao Programa “pactuaram um montante de 3.459 cargos, sendo 1.821 de docentes e 1.638 técnicos” (ARAÚJO; SANTOS, 2014, p. 643). Dessa forma, o estabelecimento de uma política e a adesão ao novo modelo exigiu adaptações em relação ao trabalho dos docentes, visto as exigências de dezoito alunos para cada professor, ampliação das aulas no período noturno e docência à distância, dentre outras (Cf. BORGES; AQUINO, 2012).

O Tesouro reservou R\$ 2,5 bilhões de reais para os primeiros anos do Programa (BRASIL, 2009 *apud* DUQUIA; RODRIGUES, 2018). Porém, o montante real de gastos foi de R\$ 3,5 bilhões³⁴, nos seus cinco anos de vigência (Cf. COSTA *et al*, 2010; OLIVEIRA *et al*, 2014).

Somente em 2008, o REUNI investiu R\$ 491.882.340,00 (quatrocentos e noventa e um milhões, oitocentos e oitenta e dois mil, trezentos e quarenta reais), cerca de US\$ 280,000,000.00 (duzentos e oitenta milhões de dólares americanos) para as 53 universidades federais brasileiras (SILVA; ADEODATO, 2012 *apud* SOUZA *et al*, 2015). Caso o repasse dos recursos tivesse acontecido de forma equânime, representaria aproximadamente US\$ 5,300,000.00 (cinco milhões e trezentos mil dólares) para cada universidade brasileira naquele ano.

Em números nacionais, estava prevista a contratação de 15.755 novos professores e 13.564 técnicos-administrativos, entre 2008 e 2012 (Cf. ANDRADE *et al*, 2016). Na subseção seguinte, serão detalhadas as principais implicações do REUNI encontradas na pesquisa realizada no Portal da CAPES, conforme descrito na *Introdução* dessa Dissertação e detalhadas no quadro do *Apêndice B*.

³⁴Entretanto foram encontrados valores diferentes: “Os números chegaram, em 2011, a 69 mil docentes e a 105 mil funcionários técnico-administrativos considerando-se o conjunto das 59 universidades federais, o que exigiu uma previsão orçamentária de **R\$ 23,6 bilhões**” (LIMA; MACHADO, 2016, p. 388, grifado). Porém, em confronto com a fonte apresentada pelos autores (www.secom.gov.br), acesso em 20/03/2019, não foi localizada essa última informação.

3.2 O REUNI EM FOCO: ANÁLISES E IMPLICAÇÕES

Nessa Subseção serão apresentadas algumas ponderações sobre o REUNI seguidas de uma exposição acerca dos impactos em termos numéricos advindos do Programa como amostra em algumas das principais IFESs pesquisadas no país.

Dentre as instituições estudadas, destacam-se a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Universidade Federal de Alfenas (UniFAL), a Universidade Federal de Pelotas (UFPel), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e a Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ).

Ressalta-se que a única publicação da Região Norte do país, localizada na pesquisa do portal da CAPES sobre o Programa, foi o texto de Silva (2019) que tratou os impactos do financiamento e expansão da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), no interior daquele estado.

A exigência condicionante do repasse de recursos ao cumprimento de metas, exposta no Artigo 6º do Decreto nº 6.096/2007, ocasionou alguns entraves ao melhor desenvolvimento do programa porque sem verbas: “É difícil democratizar o acesso, expandir vagas, dando mais oportunidades às pessoas de buscar um curso superior, sem investir, de fato, em infraestrutura, formação e valorização dos professores” (BORGES; AQUINO, 2012, p. 132).

Para cada IFES que aderisse a este “termo de pactuação de metas” ou “contrato de gestão” com o Ministério da Educação (MEC), seria destinado pelo Governo um bônus de até 20% das despesas de custeio e pessoal (LIMA, 2013). Porém, o atendimento aos planos das IFESs ficou atrelado à capacidade orçamentária e operacional do MEC (Artigo 3º, § 3º do citado Decreto). A ideia de estabelecer metas sob “contrato de gestão” surgiu no Governo Fernando Henrique Cardoso, como ocorreu com a implementação da GED, citada na Seção anterior.

Segundo Duquia e Rodrigues (2018), esses exemplos são formas atreladas ao *Novo Gerencialismo* e maneiras de responsabilizar as próprias universidades (gestores) pela captação dos recursos. Para Andrade *et al* (2018), a adoção desse tipo do plano de metas foi estabelecida com base em critérios empresariais de produtividade (influência

toyotista de produção³⁵), como consequência acirrou-se a disputa (competição) por recursos entre as diversas instituições públicas de ensino.

Além desses, outro fator marcou o início do Programa: a escassez de verbas que apontou falta de planejamento. Conforme relatório da ANDES-SN (2009), em menos de dois anos de início do Programa:

Dinheiro do Reuni já acabou, diz ministro. Os R\$ 2,5 bilhões³⁶ destinados a financiar os quatro anos de implementação do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) já foram comprometidos nos dois primeiros anos do projeto e não há previsões de como o governo que tomará posse em 2010 arcará com a despesa oriunda desse crescimento desenfreado das universidades públicas, promovido pelo governo Lula (LIMA, 2013, p. 259).

Sobre os recursos, o recebimento dos mesmos estava condicionado à adesão da universidade ao REUNI. Diante dessa exigência, vários estudantes, docentes e técnico-administrativos em todo o país realizaram protestos (Cf. SOUZA *et al*, 2015). Principalmente porque não bastava só aderir, dependia de previsão orçamentária e, por isso, não havia garantia do cumprimento dos desembolsos acertados.

O financiamento inicial priorizava a construção da estrutura física e material para alocar as atividades de ensino, pesquisa e extensão, que estavam sendo realizadas em espaços cedidos em escolas, igrejas, sedes de associações de bairros, praças, fazendas, entre outros locais. Todavia, como observaremos, o financiamento inicial não foi assegurado até que se finalizasse a construção e a consolidação dos *campi* de expansão. Ao contrário, a partir do segundo ano do projeto, quando ainda não haviam sido construídas nem as salas de aulas, o orçamento passou a sofrer constantes cortes, que vêm sendo realizados até a atualidade, impossibilitando a conclusão do programa (SILVA, 2019, p. 3).

Tal contenção limitou a expansão dos cursos naquela universidade: “Ao priorizar a quantidade e não a qualidade da educação superior pública, a UFAM iniciou sua expansão com 30 cursos de graduação, posteriormente ampliados para 32” (SILVA, 2019, p. 3).

³⁵ A educação sob a lógica *toyotista* visa a: “[...] exploração máxima da força de trabalho, tanto em nível da mais-valia absoluta, como relativa” e quanto ao que se espera do trabalho docente, resume na forma: “[...] de ensino baseada na simples transmissão de conteúdos e adoção de formas avaliativas para esse fim, voltadas à reprodução de um conhecimento pronto e acabado” (ANDRADE *et al*, 2018, p. 246-247).

³⁶ Esse montante arcado pelo Tesouro, incluía a contratação de novos professores, novos técnicos administrativos, distribuição de bolsas para discentes de pós-graduação, dentre outras despesas (Cf. DUQUIA; RODRIGUES, 2018).

Em que pese significativa para uma região carente de investimentos, essa contenção de recursos não foi exclusiva da UFAM e seguiu, como ensinou Leher (2010), um processo contínuo de interesse do Estado neoliberal em financiar o ES privado em detrimento do setor público. Embora o Governo Lula com o REUNI tenha tentado ir na contramão desse processo, as pressões capitalistas não permitiram o total investimento do Programa nas IFESs:

Contudo, se analisarmos o projeto inicial do Reuni e a avaliação positiva realizada pelo Ministério da Educação em 2012, mesmo com os cortes orçamentários já em curso desde 2008, temos subsídios para afirmar que houve rompimento no processo de consolidação, e mesmo com essa interrupção os índices numéricos de acesso à educação superior foram alcançados. Identificando esse fenômeno asseveramos que a avaliação positiva é expressiva do quantitativo de acesso e não da qualidade da permanência, consolidação da expansão e fortalecimento da universidade pública (BRASIL, 2012 *apud* SILVA, 2019, p. 3).

Um problema, apontado por Lima (2013), foi que a questão crítica-central do REUNI estava no uso das inovações tecnológicas (ensino à distância), ao substituir a força humana laboral por máquina (ensino via computador), acatando a lógica empresarial (mercantil-produtivista)³⁷.

Dentre outras incongruências encontradas na literatura sobre o REUNI podem ser citadas as taxas de evasão, devido a diversas vagas ociosas e desigualdade na distribuição de instituições de ensino superior em relação às regiões do país: “pois os quatro estados da Região Sudeste abarcam cerca de 50% das IES, dos cursos matriculados no país” (BORGES; AQUINO, 2012, p. 134).

Também reforçando as desigualdades regionais e institucionais, houve predominância de estabelecimentos isolados na educação superior brasileira, sendo de 80% do total, e destes, a maioria esmagadora foi na rede privada, 93% (Cf. CARVALHO, 2014).

Além disso, a quantidade de matrículas por região ficou mal distribuída: em ordem crescente, do total do ano de 2010 (5.449.120 matrículas), na Região Norte (6,5%), Centro-Oeste (9,1%), Sul (16,4%), Nordeste (19,3%) e Sudeste (48,7%). Ainda Segundo Carvalho (2014), se uma das metas do Programa era aumentar para 30% as

³⁷ Afirmação rebatida por alguns autores, visto que, desde 2008, as inscrições de alunos nas IFESs nos cursos à distância vêm caindo, ao contrário da rede particular (Cf. CANZIANI *et al.*, 2018).

matrículas noturnas, isso só foi possível na rede privada: de 68% (2003) para 73% (2010); enquanto que na rede pública, ficaram 25,5% (2003) e 28,4% (2010).

Aranha *et al* (2012) citam que os programas de cunho democrático REUNI e de Bônus proporcionaram um grande aumento de alunos da rede pública, na UFMG. Entretanto, desde 2009, houve uma maior demanda por alunos advindos da rede privada. Em outra universidade mineira, na UniFAL, apesar da expansão com sua adesão ao REUNI, contraditoriamente a taxa de abandono também aumentou e atingiu 42,6% entre os alunos ingressos, em 2013 (Cf. CAÑAVERAL; SÁ, 2017).

No caso específico de Minas Gérias, na pesquisa dos autores citados, observou-se que o volume de ingressantes e a diversidade desse ingresso não representaram democratização de fato, visto que o acesso continuou diferenciado e desigual. Os novos estudantes, classe baixa, limitaram-se aos cursos de baixa concorrência, enquanto que os cursos mais procurados ficaram para as classes média e alta.

Afirmção acima reforçada no trabalho de Lima e Machado (2016). Para os quais, ainda sobre o problema da desigualdade ao acesso, com base no censo socioeconômico da graduação realizado pela UFMG, em 2005, houve maior ingresso nos cursos diurnos na Universidade de alunos advindos da classe média, sendo 60% oriundos de escolas particulares. Cursos tradicionais como Medicina, Engenharia e Economia que são ofertados apenas no período diurno não abrangeram aqueles que precisam trabalhar. Problema amenizado somente após 2013, quando a UFMG passou a adotar o regime de cotas, instituído pelo Decreto n.º. 7.824, de 11 de outubro de 2012, na Gestão Dilma Rousseff.

Na Bahia, as barreiras capitalistas também impediram a democratização total do acesso ao ES. Houve uma mudança na formação dos alunos apenas dos Bacharelados Interdisciplinares em Saúde; nos demais cursos, isso não ocorreu. Isso aponta a necessidade de intervenção por parte da gestão universitária da UFBA (Cf. VIEIRA *et al*, 2014).

Para Leher (2010), a meta do REUNI de um professor para cada grupo de dezoito alunos é preocupante porque coloca o trabalho docente sob o cenário de precarização, além de exigir que a turma possua sua capacidade máxima de alunos (cinquenta), o que pode levar ao adoecimento dos discentes. Esse aspecto, segundo Silva

(2019), significou a “massificação do ensino superior”, reforçada com os números de matrículas e na relação professor-aluno, na UFAM.

Tais apontamentos podem ser explicados em parte porque a concepção do REUNI estava vinculada ao ajuste fiscal das IFESs. Esse ocorria via readequação de investimentos em infraestrutura e recursos humanos que estavam fora da realidade de expansão de vagas, pois advém da *Universidade Nova* que possui raízes em realidades estrangeiras, Processo de Bolonha (europeu) e *colleges* (norte-americanos).

Além disso, a meta de conclusão média dos cursos de graduação (90%) estipulada pelo programa divergia dos padrões internacionais, visto que de acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), essa deveria ser de 70% (Cf. LEHER, 2010).

Duquia e Rodrigues (2018) apontaram que devido ao aumento de cursos, um campus apenas não suportou a demanda da UFPel, com isso houve grande dispêndio de recursos na compra de prédios e aluguel de outros. Pior que todos os imóveis comprados eram antigos, o que demandaria mais recursos públicos para mantê-los.

Ainda segundo Duquia e Rodrigues (2018), quase 80% da verba de custeio da daquela universidade foi destinada para manutenção dos prédios acadêmicos. Mesmo com aumento no número de cursos, de matrículas e na contratação de servidores; o número de professores não foi proporcional ao aumento de alunos e só chegou a quase 42,4%, variou de 977 (2004) para 1.391 (2014). Devido à expansão dos cursos, foi preciso adquirir novos imóveis, dos quais 20 incorporaram o patrimônio da UFPel; entretanto, desse total, 11 prédios eram objetos de locação e 9 foram comprados.

Maciel *et al* (2016) inferiram que o REUNI envolveu o aumento do número de estudantes sem o necessário incremento do número de professores e técnicos, o que tem intensificado sobremodo o trabalho docente. Ademais, os recursos destinados à construção da estrutura física são insuficientes para o atendimento da expansão em curso e para a qualidade das atividades acadêmicas.

Na UFAM não foi diferente, faltaram concursos para que os professores pudessem abranger os novos alunos:

Além dos docentes, os técnicos administrativos em educação (TAE) também são acometidos de sobrecarga de trabalho, pela falta de concursos públicos ou pela extinção de cargos. Para remediar a falta de TAE, estão sendo contratados serviços terceirizados, no âmbito de toda a UFAM, que consomem mais de

50% do orçamento na expansão, uma vez que esses contratos são quitados com o financiamento de cada *campus*, e não pela universidade como um todo (SILVA, 2019, p. 5).

Na UFSJ, um dos maiores entraves, foram os prazos rasos definidos na Proposta de Adesão da Universidade ao REUNI. De acordo com Araújo e Santos (2104), triplicar o número de alunos, o número de docentes e de técnicos administrativos no curto espaço de tempo seria uma tarefa árdua. Com isso, a expansão trouxe sobrecarga de trabalho para todos os funcionários da Universidade. Ademais, com o crescimento na UFSJ, ocorreu uma maior procura por aluguéis de casas e apartamentos, provocando aumento dos preços, inflacionando o mercado imobiliário.

Em virtude de incentivos do Governo nacional, entre os anos de 1997 e 2016, se o sistema nacional de educação superior evoluiu, maior parte deste crescimento se deve ao número ao setor privado. Canziani *et al* (2018) apontaram que enquanto a expansão das instituições públicas foi de 40%, o crescimento da rede particular chegou a 206%.

A rede particular de ES foi a grande acolhedora de estudantes com as menores rendas da população. A expansão do número de estudantes mais pobres (dois primeiros quintos da renda) nas instituições públicas representou aumento de 338,8 mil matrículas. No mesmo período, na rede privada, essa variação alcançou 804,6 mil matrículas. Em relação aos alunos do terceiro quinto, a diferença é ainda mais gritante: 513,7 mil instituições públicas contra 1.567,1 mil particulares (Cf. CANZIANI *et al*, 2018).

Informação anterior confirmada também por outros autores:

Analisando o Censo da Educação Superior de 2013, verificou-se que, nos últimos 10 anos, a taxa média de crescimento anual de matrículas foi de 5,0% na rede pública e 6,0% na rede privada. Em 2013, a rede privada teve uma participação superior a 80% no número de ingressos nos cursos de graduação. Ou seja, o crescimento das matrículas na rede pública ainda é significativo, mas voltou a ser superado pela rede privada (LIMA; MACHADO, 2016, p. 386).

Sobre a taxa líquida de matriculados, em 1975, o Brasil possuía 11% de jovens matriculados no ensino superior (Cf. COSTA *et al*, 2013). Em comparação com o que fora apresentado na *Introdução* do corrente trabalho, até 2012, a taxa líquida ficou em 15,3% (Cf. SGUISSARDI, 2014); assim, observa-se que em 37 anos a melhora foi ínfima, de apenas 4,3%.

A relação professor/aluno ou relação função docente/matrículas é obtida pela divisão do total de matrículas (presenciais e não presenciais) pelo total de funções docentes (tempo integral, parcial e de hora-aula). Através dessa equação, chegou-se à média nacional de 1/19 (um professor para cada grupo de dezenove alunos), porém a média das IESs públicas foi de 1/13 e das IPESs 1/24, no período estudado por Sguissardi (2014). Vale lembrar que a meta do REUNI era de 1/18. Esses números demonstram mais uma vez a atenção do Sistema Financeiro para a rede particular de ES, privilegiando quantidade em prol da qualidade, com número maior de discente para cada docente.

Com o aumento quantitativo dos cursos, elevaram-se também as vagas discentes. A população universitária das IFESs cresceu 69% em 6 anos, passando de 643.101 para 1.083.586 matriculados, entre 2008 e 2014 (Cf. CAÑAVERAL; SÁ, 2017).

Em que pese o aumento de cursos, de vagas e de concluintes, a evasão acadêmica também cresceu, passou de 18,9% (2007) para 43,9% (2012), na UniFal. Outro fator que deve ser levado em consideração, é que, apesar do investimento no corpo docente e na oferta de cursos, a ociosidade docente, na UFMG, em 2011, chegou a 210 cargos vagos e em 2012 mais de 25% de vagas ociosas por evasão de alunos (Cf. LIMA; MACHADO, 2016). Os cursos com maior evasão na Unifal-MG, em 2013, foram os da licenciatura e, no geral, foram os menos concorridos no vestibular: Ciências Sociais (61,9%), Matemática (70%), Física (72,5%) e Química (75,6%) (Cf. CAÑAVERAL; SÁ, 2017).

Os dados apontados acima demonstram um aspecto crítico que é a falta de interesse tanto de professores em lecionar quanto de alunos para estudar. Mesmo não sendo o foco desse trabalho, mas cabe uma análise mais aprofundada sobre esses aspectos por parte de novas pesquisas.

Alguns fatores que serão abordados na sequência, como a questão da *autonomia universitária* e as novas Políticas Públicas Educacionais adotadas pelos governos de extrema-direita, além de auxiliar o entendimento do REUNI (na UFAC), podem ser contribuintes também para amparar futuros trabalhos. Visto que os mesmos impactam diretamente na estabilidade e aposentadoria dos servidores, nas pesquisas científicas, nos cortes de verbas, e controle acadêmico, dentre outros.

Além das críticas, o Programa também foi elogiado, inclusive o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) adveio do REUNI e foi outra Política Pública direcionada para o ensino superior no país.

A seguir serão descritos os principais elogios/pontos positivos do REUNI e apontadas as principais características do PNAES.

Apesar das análises críticas e ações políticas do movimento sindical organizado no Andes-SN e nos setores não governistas da Federação dos Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras (Fasubra) e do movimento estudantil de oposição à União Nacional dos Estudantes (UNE), o Reuni foi saudado pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) como uma das mais relevantes iniciativas da política de expansão do MEC (LIMA, 2013, p. 259-260).

Para Mancebo, o REUNI foi “O maior projeto público de expansão da educação superior [...] sendo o responsável pelo aumento de 60,05% das matrículas presenciais na rede federal, entre 2007 e 2012” (MACIEL *et al* 2016, p. 766).

De modo geral, o Programa conseguiu ampliar a quantidade de servidores concursados. Observou-se um crescimento global, em especial de docentes permanentes, nas universidades federais brasileiras, de aproximadamente 44% e houve ampliação no número de professores-doutores, de 50,95% para 68,78%, entre 2003 e 2012” (Cf. SOUZA *et al*, 2015).

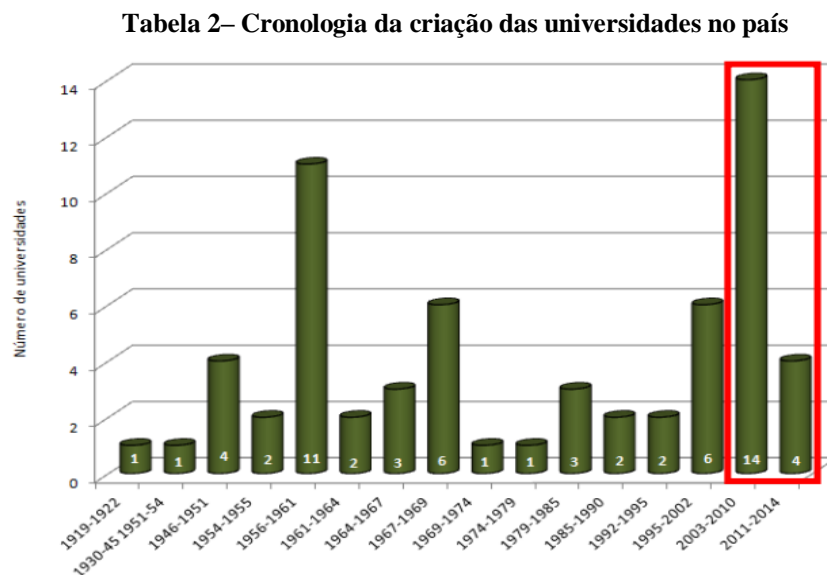
Na IFES pesquisada por Andrade *et al* (2016), em relação ao quadro de professores e de técnicos-administrativo, respectivamente, houve acréscimo de 225 e 169 contratações, durante cinco anos.

No que tange à ampliação das vagas discentes na graduação presencial, de acordo com Relatório da ANDIFES, publicado em 2010, houve expansão de 63% no período de 2006 a 2010, em números absolutos variaram de 122.003 vagas ofertadas (2006) para 199.282 (2010), nas IFESs. Ainda, segundo o mesmo relatório, os cursos que apresentaram os maiores números de ofertas e variações, no mesmo período, foram: 1º Tecnólogo (aumento de 756,08%); 2º Serviço Social (116,19%); 3º Ciências da Computação (106,66%) e 4º Nutrição (102,34%). O de menor oferta de vagas foi o curso de Medicina com 19,07% (Cf. LIMA, 2013).

“O número de municípios atendidos pelas universidades cresceu 107,8% no período de 2003 a 2011, passando de 114 para 237 municípios”. Além disso, entre 2003 e 2010 surgiram “14 novas universidades, representando um aumento de 31%, de 45 para 59 instituições” (OLIVEIRA *et al*, 2014, p. 1190).

Segundo Carvalho (2014), o crescimento das instituições de nível superior durante os dois mandatos de Lula foi de 27%. Especificamente na Região Norte, a UFAM foi expandida para interior do estado do Amazonas, principalmente para locais distantes da capital como as cidades de Benjamin Constant, Coari, Humaitá, Itacoatiara e Parintins (Cf. SILVA, 2019).

Na Tabela 2 a seguir, explicita-se o crescimento quantitativo de universidades brasileiras criadas de 1919 a 2014.



Fonte: Brasil (2015) *apud* Souza *et al* (2015, p. 347).

Pela tabela acima, percebe-se que o desenvolvimento das IFESs ficou evidenciado entre 1956-1961, antes do Regime Militar (1964-1985), e tendo o ápice de crescimento entre 2003-2010, nos governos Lula e Dilma, justamente durante a vigência do REUNI. Confirmando que as instituições de ensino superior no Brasil receberam maiores recursos quando o país foi gerido por governos sociais, seguindo o que Carnielli *et al* (2007) denominou de *movimento pendular*.

No âmbito do REUNI, surgiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que tinha como objetivo principal dirimir os problemas dos estudantes ingressantes nas IFESs, com auxílio de verbas para gastos com as necessidades básicas dos discentes como alimentação, transporte, moradia, apoio pedagógico e assistência à saúde, dentre outros (Cf. CARVALHO, 2014).

Se durante os oito anos do Governo Lula o aporte orçamentário cresceu mais de 960%, parte disso deve-se ao PNAES³⁸ que somente entre 2007 e 2008 fez os recursos crescerem 185%:

Em suas nove dimensões o programa beneficiou 408.500 estudantes das IFES em 2009. Isto representa 54% do total de matriculados no segmento federal, superando os 43% de estudantes com renda familiar média mensal correspondente às classes socioeconômicas C, D e E, sendo que 46% estudaram em escolas públicas de ensino médio (FONAPRACE, 2014 *apud* CARVALHO, 2014, p. 236-237).

Em consonância com FONAPRACE e ANDIFES, o MEC institucionalizou o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), em 12 de dezembro de 2007, pela Portaria Normativa MEC nº 39.

O PNAES destinava-se aos estudantes matriculados em cursos de graduação presencial (enquanto que o REUNI abrangia o ensino EAD também), cuja seleção ocorria por critérios socioeconômicos. O Programa visava à democratização do ES com alicerce nas seguintes áreas primordiais: moradia estudantil, alimentação, transporte, assistência à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico (BRASIL. Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007).

Após três longos anos de debate político, o PNAES deixou de ser regido por portaria e passou a vigorar com mais força, através do Decreto nº 7.234, 19 de julho de 2010. Esse “poder” repassado ao Programa, ratificou o compromisso legal do Governo de manter com mais recursos financeiros as IFESs. Os detalhes sobre os Programas PNAES e REUNI, na UFAC, serão desenvolvidos na Seção 4.

³⁸ Em 2011, estavam previstos R\$ 395 milhões para serem investidos nas ações do PNAES (Cf. LIMA; MACHADO, 2016).

A função principal do Governo Lula, para os institutos federais brasileiros, era combater as desigualdades sociais e regionais, através da ampliação e democratização das condições de acesso e permanência dos estudantes do ES. Corrobora com essa assertiva, a opinião positiva de alguns entrevistados por Araújo e Santos (2014, p. 646): “o REUNI veio para proporcionar o acesso a uma parcela da população que não podia ou que só estudava às custas de muito sacrifício nessa rede privada [...] o REUNI ofereceu a chance de a UFSJ romper com os anos de sucateamento a que esteve sujeita, reparando os anos de paralisação”.

Quanto aos dados no Brasil sobre os cursos e alunos: “O número de cursos vinha apresentando um aumento tímido durante os anos 1990 e 2000. A partir do REUNI, implantado em 2007, esse número mais que dobra em 10 anos, indo de 2.450 cursos de graduação em 2004 para 5.879 em 2014, um crescimento de 140%” (CAÑAVERAL; SÁ, 2017, p. 95).

Outros dados específicos, como os do *Censo da Educação Superior de 2013*, demonstraram que: “o percentual de pessoas frequentando a educação superior em 2012 já representava quase 30% da população brasileira na faixa etária de 18 a 24 anos, aproximando do cumprimento de uma das metas do Reuni que é a de atingir os 30%” (LIMA; MACHADO, 2016, p. 386).

Os números de 2012, apresentados por Araújo e Santos (2014), demonstram que ocorreu expansão na UFSJ, com reflexos positivos na estrutura física, com a criação de novos cursos, de 41 para 61, e no número de discentes, que obteve crescimento, de 3,2 mil para 12 mil. Além disso, com a expansão da Universidade foi constatado que no município de São João Del-Rei ocorreram aumento do fluxo de veículos e de moradores, em 2000 havia 78.616 habitantes e, em 2010, 84.404.

Houve expansão também na UFRN. No trabalho defendido por Silva e Castro (2014), em quase todas as áreas daquela Universidade, com exceção das Ciências Biológicas, foram criados 40 novos cursos, sendo 16 no período noturno, entre 2007 e 2012. Dentre os cursos, destacaram-se os de Ciências e Tecnologia (diurno e noturno), Engenharia de Petróleo (diurno), Engenharia de Telecomunicações (noturno), Tecnologia da Informação (diurno e noturno), Análise e Desenvolvimento de Sistemas (diurno),

Engenharia Ambiental (diurno), Gestão de Políticas Públicas (diurno e noturno) e Design (diurno).

Coincidentemente ou não, a maioria dos cursos citados acima faz parte das áreas de maior interesse do Banco Mundial, as de tecnologias e engenharia, dentro de uma sociedade caracterizada pelo novo paradigma econômico-produtivo.

Na Região Norte, a disseminação de cursos também ocorreu. Silva (2019) detalhou que, no interior do Amazonas, na UFAM através do REUNI, foram expandidos cursos e atraídos alunos para as respectivas cidades (quantidade de alunos/cursos): Benjamin Constant (269/6), Coari (261/6), Humaitá (259/6), Parintins (332/7) e Itacoatiara (379/7). Alcançando um total de 1.500 discentes para 32 novos cursos.

Silva (2019) apresentou também que, entre os indicadores de taxas planejadas e realizadas, sobre números de cursos, vagas anuais, matrícula projetada e alunos diplomados, somente esse último ficou abaixo do planejado, alcançando 82% contra 90% esperados. Quanto à relação professor/aluno, a meta foi atingida e alcançou 19,18 alunos por professor.

A partir de 2009, aumentou a procura de alunos de renda familiar de até 5 *s.m* e houve menor evasão discente a partir da implementação dos dois programas (REUNI e Bônus³⁹). De 12.424 alunos que ingressaram, na UFMG entre 2009 e 2010, 11.545 (92,92%) estavam matriculados no primeiro semestre de 2011. Dos evadidos, 43 (0,35%) haviam trancado o curso, 827 (6,66%) abandonaram a faculdade e 9 (0,07%) saíram por formação, por exemplo, o que não caracteriza evasão (Cf. ARANHA *et al*, 2012).

Carvalho (2014) concluiu que o REUNI conseguiu alcançar um dos seus objetivos que era a redução das distâncias geográficas, na medida em que foram abertos novos *campi* no interior dos estados.

O Programa brasileiro foi marcado por:

[...] uma quebra de paradigma [...] a educação passou a ser vista como motor do desenvolvimento nacional, contribuindo para a justiça social, ao proporcionar chances de formação universitária para segmentos fragilizados pela organização desigual e elitista (ANDRIOLA; SULIANO, 2015, p. 286).

³⁹ Política aprovada em 2008, pelo Conselho Universitário da UFMG, e aplicada a partir do vestibular de 2009 (ARANHA *et al*, 2012).

Em números gerais, observa-se que os pontos positivos da expansão das IFESs advindos do REUNI superaram os negativos. Em síntese da literatura estudada, pode-se afirmar que houve maior acesso ao ensino superior público principalmente de pessoas carentes, melhor disseminação das áreas de conhecimento, descentralização dos cursos (para o interior pobre e longe dos grandes centros urbanos no país) e parcerias inovadoras; com consequente ampliação das oportunidades de emprego, fomento do mercado local e desenvolvimento regional.

Não restam dúvidas que o REUNI proporcionou um crescimento considerável em termos de acesso dos estudantes que optaram por ingressar às universidades brasileiras. No entanto, a expansão de vagas não foi plena, a Região Norte, uma das mais pobres, ficou prejudicada. Assim, nem todos os objetivos do Programa foram alcançados.

Como questão a ser refletida, sugere-se a continuidade do Programa para o alcance das metas restantes, em um tempo maior:

Cabe agora ao Governo Federal prosseguir com a criação e o desenvolvimento das universidades federais, por meio de programas públicos eficazes e do repasse de financiamento para que o crescimento continue a acontecer. De acordo com todos os reflexos observados e na opinião de 100% dos dirigentes universitários participantes dessa pesquisa, aconselha-se veemente a criação do Reuni 2, ou a continuidade do Programa de Apoio a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, sugerindo inclusive transformá-lo em uma política permanente. Tal ação seria um importante passo rumo a tão esperada democratização da educação superior brasileira. (COSTA *et al* 2013, p. 125).

Serão apresentados na sequência alguns elementos para análise, os quais interferem diretamente nas PPEs nacionais, e que demonstrarão se a continuidade do REUNI será possível na conjuntura política corrente.

3.3 O REUNI E A AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA

Conforme descritos na *Introdução* da pesquisa em tela, sete são os pilares formadores da Política Pública: autonomia, centralização do poder decisório, avaliação, formação de professores, flexibilização curricular, expansão e financiamento (Cf. CARVALHO, 2014). Pese o corrente trabalho estar vinculado aos dois últimos pontos, todos os pilares correlacionam-se.

Nessa Subseção a abordagem da questão sobre *autonomia universitária* será imprescindível para a compreensão do objeto do trabalho. Mas, enfim, o que seria autonomia?

O termo etimologicamente deriva de duas raízes de origem grega: *autós* (si mesmo, algo que se basta) e *nomós* (lei, regra). Assim, Sguissardi (2000) explica que *autonomia* é a lei por (de) si mesma.

Todavia, não podemos esquecer que não se pode confundir autonomia com soberania. Pois, “autonomia supõe espaço de uma liberdade criadora socialmente responsável e de uma produção científica reconhecida e avaliada” [...] Não seria demais lembrar também que: “a soberania é o maior poder político de uma nação ou de um Estado pelo qual ela regula interna e externamente seu próprio destino, usufruindo de uma personalidade internacional” (CURY, 1991 *apud* SGUISSARDI, 2000, p. 182).

A CF/88 no seu Art. 207 consagrou que: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2017). Tal artigo define o “princípio da autonomia”.

Sguissardi (2000) recorda ainda que “princípio” significa *fonte, início*, sendo causa primeira das universidades. Dessa forma, a autonomia didático-científica pressupõe às IFESs liberdade de estabelecer os objetivos, criar/extinguir cursos; organizar o cronograma anual de ensino; normatizar os processos de contratação, seleção, admissão e progressão; emitir diplomas e certificados, dentre outros.

Igualmente, o Artigo 4º do Decreto que instituiu o REUNI prescreveu o citado princípio:

O plano de reestruturação da universidade que postule seu ingresso no Programa, respeitados a vocação de cada instituição e **o princípio da autonomia universitária**, deverá indicar a estratégia e as etapas para a realização dos objetivos referidos no art. 1º (BRASIL, 2007, grifado).

Cabe proceder à análise sobre o respeito ao referido princípio, entre a implementação e o desenvolvimento do REUNI, como: “[...] aspecto tão relevante para a construção da universidade enquanto espaço de formação crítica e cidadã [...]” (SILVA; CASTRO, 2014, p. 216).

Concordo com o pensamento de Sguissardi (2000) quando este autor infere que a autonomia real das universidades deve coincidir com os ditames democráticos. Em síntese, ele explica que o poder deve seguir da base (da pirâmide) para o vértice, da vontade popular para o representante do poder, apesar de haver um ente político superior (Estado). Assim *autonomia* é (deveria ser) sinônimo de *autogoverno*, que difere da *Anarquia*, e *Democracia* caminha com pluralismo de interesses, combina com *Burocracia*, para evitar excessos, e é antônima ao *Absolutismo*.

Em síntese, o governo democrático representativo prescinde de transparência e publicidade em todos os níveis da universidade; participação, poder de fala e tomada de decisão por parte da comunidade acadêmica e definição dos canais de discussão das questões institucionais.

Porém, para o MEC, a autonomia:

[...] que garante a eficiência no uso dos recursos (escassos) exigiria “alterar radicalmente a relação entre as universidades e o poder público”; as mudanças referir-se-iam, por um lado, à efetiva autonomia de gestão financeira e ao financiamento, com garantia de orçamento global, e, por outro, à eliminação de amarras burocráticas, associada a novas formas de controle público; o financiamento das universidades deveria vir a ser feito mediante indicadores de desempenho (SGUISSARDI, 2000, p. 34).

Autonomia, ainda no *Projeto de Reforma Administrativa* (Governo), previa gestão administrativa e financeira de cada IFES, entidades de direito público, e decisão por cada gestão administrativa, sob respectiva política de pessoal, contratações e remunerações (que depois foi inserido na LDB).

Assim, caberia ao Governo manter o gasto anual com as universidades e instituições de ensino superior nos moldes atuais, através de incentivo a fontes alternativas de recursos pelas universidades, junto aos setores (público e privado), e ampliar as demandas, além do ensino. Ou seja, para o Banco Mundial significava a diversificação das fontes de financiamentos, que para a comunidade acadêmica nada mais foi do que a privatização das IFESs.

As propostas acima contrapunham às do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) em relação à manutenção das entidades de direito público, visto que o MARE defendia o conceito de organização social para as IFESs, mesmo que de forma voluntária essa mudança:

Na comunidade acadêmica das Ifes representada pela Andifes, Andes, Fasubra e UNE, reivindica-se a autonomia consagrada pela CF, isto é, de gestão financeira dos recursos garantidos pelo Estado (Art. 4 da LDB, com gratuidade plena (CF, ART.205, IV) do ensino e associação ensino-pesquisa-extensão, atual prerrogativa do governo, vista como ilegítima e antiautônoma [...] O projeto foi considerado antiautônomo e a própria negação do preceito constitucional da autonomia. Além de lançar as universidades à competição do mercado, estabeleceria uma forma de controle estatal exclusiva sobre as Ifes usurpadora do desenvolvimento institucional e do controle social sobre elas [...] É rejeitado ainda por não propor um modelo jurídico adequado, não assegurar os recursos financeiros à manutenção e expansão do sistema e por “eliminar a possibilidade de um modelo pessoal que não seja público, democrático e isonômico” (OLIVEIRA, 1999 *apud* SGUISSARDI, 2000, p. 37-39).

Enfim, o projeto do MARE serviria para a destruição do ensino superior nas IFESs. Através da flexibilidade administrativa, procurava ratificar “centralização absoluta de todos os processos decisórios em mão do Estado” mediante “mecanismos fiscalizadores e punitivos que recuperam e vão além das práticas da ditadura militar” (OLIVEIRA, 1999 *apud* SGUISSARDI, 2000, p. 37-39).

Para ampliar a questão da autonomia universitária, é importante abordar os conceitos de *diversificação* e *diferenciação*. Para o Governo, o empreendimento das universidades federais pressupõe a ineficiência dessas instituições no uso dos recursos públicos, limitadas inclusive à (auto) manutenção dos respectivos projetos de desenvolvimento (Cf. SGUISSARDI, 2000).

Tais alegações estão embasadas em documentos oficiais (Governo) os quais afirmam que as IFESs, principalmente aquelas de pequeno e médio porte (como a UFAC), em termos dos objetivos da diversificação, devem passar por um processo de mudança.

Dentre os objetivos dessa fase metamórfica nas PPEs:

Na realidade, ela se insere no processo de minimização do Estado e, portanto, de limitação dos fundos públicos no tocante ao financiamento das políticas públicas. Insere-se também, como evidenciam Silva Jr. e Sguissardi (1999), num quadro de subordinação da esfera educacional à esfera econômica, de restrição da esfera pública e ampliação da esfera privada e num crescente processo de mercantilização da educação superior. Para esses autores, é de fundo ideológico liberal a identificação de uma suposta existência de outros espaços intermediários entre o público e o privado: o semipúblico ou o semiprivado, dando a impressão da emergência de tais espaços. Trata-se, na verdade, da redefinição do público e do privado diante da necessidade estrutural de expansão do próprio capital (SGUISSARDI, 2000, p. 77).

Esse quadro marca dois pontos; primeiro uma política pública não-totalmente comprometida com um projeto nacional de mudanças por parte das IFESs e representa uma política que incentiva o individualismo (competição), pelo cumprimento de metas, tanto por parte dos entes envolvidos (alunos, professores e instituições) quanto do próprio Mercado:

O contexto é pouco favorável à imagem da universidade pública e demanda dela uma reação positiva (ou pró-ativa, como dizem alguns) mediante a construção de um novo projeto de universidade social e cientificamente relevante. Esse projeto concretiza-se na efetiva democratização do acesso à educação superior, mediante significativa expansão de vagas nas IES públicas, respeitando o compromisso do projeto político-científico da instituição. Tal projeto deve sinalizar na direção das finalidades e características dessa universidade relevante, baseado no tripé da autonomia, recursos e avaliação. A luta por melhores salários e condições de trabalho está inserida nesse projeto, é uma das suas dimensões, mas não o esgota; ao contrário, possivelmente a dimensão salarial só venha a se consolidar no bojo de um projeto consistente de uma nova universidade. (SGUISSARDI, 2000, p. 108-109).

Como visto anteriormente, a diversificação e diferenciação das universidades pressupõe adaptação das IESs, em especial das públicas, aos ditames do Mercado (Financeiro) Internacional. Assim, ocorre a passagem da *autonomia* para a *heteronomia*:

Segundo Schugurensky, enquanto o princípio da autonomia sugere a capacidade de autodeterminação, independência e liberdade, o de heteronomia refere-se à subordinação a uma ordem imposta por agentes externos. Muitas universidades teriam perdido, nas últimas décadas, importantes porções de sua autonomia institucional e estariam sendo constrangidas a adequar grande parte de suas atividades às demandas do mercado e à agenda estatal. Considera ainda que embora a universidade nunca tenha sido totalmente autônoma, far-se-ia presente hoje “um novo modelo de subordinação que vai muito além do clássico controle de uma instituição por um grupo empresarial (SCHUGURENSKY, 2002 *apud* SGUISSARDI, 2009, p. 117).

Através desse novo modelo, surgem inovação (de produtos e serviços), competitividade econômica, adequação dos currículos às demandas mercantis, gerência dos trabalhos institucional, condicionamento no repasse dos recursos e direcionamento dos mesmos, concorrências interna e externa à universidade, novas formas de gerenciamento (ou *Novo Gerencialismo*), incentivo a criação de instituições privadas de ensino, dentre outras.

Nos documentos oficiais (BM e do Governo), após esse processo metamórfico, ficaram comuns o surgimento de expressões como *responsiveness* e *accountability*. Nada

mais significa que as imposições aos destinos dos recursos públicos financiados à taxa de matrículas, gasto por discente, índices de graduação, satisfação dos clientes (alunos, Governo, mercado, etc), índices de empregabilidade, programas econômicos, dentre tantos; em suma, atrelados ao cumprimento de metas (Cf. SGUISSARDI, 2009).

Como resultado mais latente da transição da autonômica para a heterônoma, aparece a agenda da pesquisa dos professores/pesquisadores universitários, os quais estariam sendo encaminhados para as empresas privadas e agências estatais, com as pesquisas de mercado sobrepondo a pesquisa básica. Segundo Sguissardi (2009), parafraseando Schugurensky (2000), nesse período surgiu a classe dos “acadêmicos empresários” que em dez anos cresceu de 1/3 para 2/3.

Mesmo com os avanços, os números comprovaram que a Política Educacional dos Governos Lula e Dilma, implantada e desenvolvida com o REUNI, mesmo tentando ir contra, mas coadunou-se em parte com o Capitalismo Internacional e ocorreu desvinculada da autogestão universitária.

Concordo com Borges e Aquino (2012) quando citam as características da real democratização da educação no ES no país. Para eles, esta só ocorrerá com investimento financeiro sem vinculação a metas (apenas números), quando as IFESs possuem autonomia financeira, com a instituição de cursos com qualidade e presenciais, com professores bem pagos e qualificados, com infraestrutura adequada, currículos inovadores, com incentivo à pesquisa para a produção de conhecimentos e investimento em pós-graduação.

Isso suscita a busca de alternativas viáveis em relação ao financiamento dos estudos superiores para os mais carentes da sociedade, envolvendo todos os partícipes da rede: Governo, famílias, estudantes, professores, instituições de educação superior e sindicatos.

Pelo exposto, pode-se inferir que ainda não ocorreu a total autonomia das IFESs no Brasil. Grande parte disso, resultado de uma política nacional secular ancorada aos anseios dos organismos multinacionais.

SEÇÃO – 4 O REUNI COMO POLÍTICA PÚBLICA: PROGRAMA E METAS NA UFAC

Nessa Seção, o Programa será analisado em âmbito local, na UFAC. Primeiramente, será exposto seu nascimento, com um breve relato, para situação geográfica, política e histórica da Universidade.

No segundo momento, o *Projeto Proposta REUNI (2008-2012)* será analisado em relação aos pontos atinentes ao processo de discussão e aprovação do seu plano de metas. Na sequência, apresentar-se-ão os documentos *UFAC em Números 2013* e *UFAC em Números 2018*, com estudo dos dados relativos às ações que foram aportadas nos respectivos *campi* da UFAC, no período a partir de 2008. O estudo não se resumiu à vigência do REUNI (2008-2012) devido a projetos terem sido finalizados depois de 2012, mas em consequência dele, em comparação com o planejado no seu Projeto inicial.

Na parte final da Seção, serão analisadas as recentes medidas governamentais dentro do contexto político-ideológico ao qual o país está imerso, com as devidas perspectivas para a continuidade (ou não) do REUNI na educação superior brasileira.

4.1 A UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE: UM BREVE HISTÓRICO

A história da UFAC está imersa com os acontecimentos sociais, políticos e econômicos da região e não se distancia dos fatos (inter)nacionais. Antes de se ter curso superior no Acre, os profissionais graduados eram importados de outros estados da federação; o problema residia no fato que a permanência desta mão de obra na região era transitória, aumentando a necessidade urgente de se iniciar este tipo de ensino localmente.

Dentre os motivos para a não instituição de cursos superiores no estado, destacavam-se os ensinamentos de Farias (1996) que o Acre era território, não havia um Centro Estadual de Educação (CEE), além de que, as universidades federais nacionais estavam atreladas a acordos entre o Brasil e os E.U.A, dessa forma, vinculadas a interesses mundiais.

Tanto que o Acre foi elevado à categoria de estado no ano de 1962 e somente após isso que surgiram os primeiros cursos superiores na região, mediante acordos entre o

MEC e a USAID⁴⁰ e via Conselho Estadual de Educação (Cf. OLIVEIRA *apud* FARIAS, 1996). Assim, àquela época, os recursos para desenvolver a graduação já estavam vinculados ao cumprimento de diretrizes internacionais⁴¹, tanto que os primeiros instalados não estavam direcionados às necessidades dos acreanos, como se explanará a seguir.

Como as taxas de analfabetismo eram altíssimas no recente estado criado e sua economia, à época, era em quase sua totalidade dependente do extrativismo; os acreanos esperavam que a educação superior no estado fosse voltada para formar professores, acabar com o analfabetismo e preparar pessoas para trabalhar com a terra, respectivamente através do ensino da Pedagogia, Letras e Agronomia. Porém, o primeiro curso superior no Acre não foi nenhum desses.

O curso de Direito estava mais próximo da realidade da elite local e seria mais fácil de ser concretizado, em comparação com o de Agronomia, exemplificou Carvalho (2004). O curso de Direito⁴² se coadunou com a carência de se ter no estado profissionais qualificados para o labor judiciário, sistema de segurança civil, nas delegacias, procuradorias e de advogados. Além disso:

A instalação do ensino superior no Acre trouxe como características a predominância de faculdades isoladas, modelo ainda vigente de organização do ensino superior no País, num segundo momento, trouxe a criação do Centro universitário do Acre, que, agregando as faculdades já existentes, procura se adequar à nova Lei para o ensino superior (Lei 5.540/68), que dá prioridade à organização do ensino superior no País sob a forma de Universidades (UFAC, 1994, p. 2 *apud* CARVALHO, 2004, p. 79-80).

Os cursos de Enfermagem e Agronomia, por carecerem de dedicação exclusiva e integral de discentes e docentes, exigência de laboratórios (para experiências e práticas de

⁴⁰ Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (traduzido).

⁴¹ A Secretaria de Educação do Acre, através da professora Florentina Esteves juntamente com representantes do MEC ao elaborarem o Plano de Metas de Educação Estadual, para os anos de 1968 a 1971, conseguiram elevar a quantia de Cr\$ 200.000,00 (duzentos mil cruzeiros) repassada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para Cr\$ 2.500.000,00 (dois milhões e meio de cruzeiros). Em contrapartida, sob imposições do sistema econômico vigente à época, o MEC iniciou em Rio Branco cursos técnicos na área de Administração Profissional (1969), em Administração Municipal e em Administração Pública (ambos em 1970), e todos para preparar os representantes do Conselho Estadual de Educação e da Secretaria de Educação na tarefa de racionalização gerencial (Cf. FARIAS, 1996).

⁴² Iniciado em 1964, com a Lei Estadual 15, de 8 de setembro, e com a Resolução 2, de 30 de dezembro daquele ano (Cf. CARVALHO, 2004).

aula), encareceriam sua implantação. Esse foi outro motivo pela escolha em investir no curso de Direito, que necessitava de apenas quadro e giz, os professores poderiam trabalhar em outras instituições e o mesmo poderia ser ministrado em um único turno:

Na escolha de curso para implantação, não esteve em pauta uma proposta de educação que possibilitasse uma melhor compreensão da realidade social e econômica, nem uma intervenção técnica que melhorasse a produção da borracha e de outros produtos agrícolas do Estado. Optou-se por um curso que, a rigor, melhor serviria aos interesses dominantes locais pois, pela tradição do bacharelismo, o curso de Direito era o instrumento por excelência para a formação dos futuros dirigentes do país (FARIAS, 1996, p. 98).

“Certamente, segundo os políticos e dirigentes do Estado, seria mais interessante investir nas bases do Judiciário do que em cursos voltados para formar ‘simples professores’” (CARVALHO, 2004, p. 81), mesmo esse tipo de profissional ser carente no estado⁴³.

As aulas de Direito tiveram início no dia 15/3/1965, como pontapé para o ensino superior no Acre. No ano de 1968 foi concretizado no Acre o Curso de Ciências Econômicas, outra implementação atrelada a interesses da elite local, como a necessidade de profissionais aptos a realizar planejamentos prévios ou cronogramas regulares para (des)capitalização e assessorar os gestores, ainda devido à queda na produção extrativista e a mudança da política Federal, que desarticulou a economia local vinculada aos seringalistas e às casas aviadoras (Cf. FARIAS, 1996).

Pesem os problemas educacionais citados (alta taxa de analfabetismo e quadro deficitário de docentes), em visita ao Acre, Costa e Silva, segundo Presidente do Regime Militar (1967 a 1969), disse que era prioridade do seu Governo a construção de estradas. Por tanto, investir em educação (superior) não estava no rol das intenções do governante maior.

Assim, como estratégia de governo e tirando proveito da situação, no ano de 1967, Jorge Kalume, Governador do Acre (1966-1971), que também construiu estradas no estado, reuniu estudantes, profissionais da educação, funcionários públicos, classe média e parte da população e iniciou um movimento para criação de um centro

⁴³ Em 1966, o Acre aparecia nacionalmente como um dos piores índices de professores leigos, quase 82%, conforme apontou dados do PAMP43 (Cf. CARVALHO, 2004).

universitário no Acre. Esse movimento resultou na criação da Faculdade de Educação, no mesmo ano, afirmou Farias (1996).

A Faculdade de Educação foi desmembrada do Instituto de Educação oficialmente em 1969, pela Lei 299, de 14 de novembro. Ainda, em dezembro daquele ano, foi autorizado o funcionamento do Curso de Pedagogia que, apesar de contar com três opções de formação (Bacharelado, Licenciatura Plena e Complementação Pedagógica), somente a licenciatura plena foi instituída, inaugurando-se suas atividades em 10 de janeiro de 1970 (Cf. CARVALHO, 2004).

Ainda, em 1970, foi criado o Centro Universitário do Acre (CUA)⁴⁴, com os cursos de licenciatura em Pedagogia, Letras, Matemática e Estudos Sociais⁴⁵. O objetivo maior do Centro era a formação de profissionais do magistério para elevar o nível das escolas de ensino elementar e médio:

De acordo com o convencionado pela burocracia, o curso de Pedagogia deveria formar professores para atender às necessidades do ensino normal, responsável pela formação de professores para as quatro primeiras séries do primeiro grau. Ao mesmo tempo, ele prepararia quadros de nível superior para as funções burocratas de administração e planejamento, atendendo assim às exigências das agências financiadoras para a liberação de recursos para o Estado (FARIAS, 1996, p. 89).

Com a junção entre a Faculdade de Educação, Institutos de Ciências Exatas, Ciências Humanas e Letras, no ano seguinte, o CUA foi transformado na Universidade do Acre⁴⁶, entretanto de âmbito estadual. Mas como não havia técnicos no Acre para administrar a Universidade, no mesmo ano (1971), foi instalada a Faculdade de Educação, cujo propósito era formar pessoas na área educacional e o Curso de Pedagogia foi absorvido por ela para formar pedagogicamente outras licenciaturas (UFAC, 1992a *apud* CARVALHO, 2004).

Além da visita de três presidentes (do Regime Militar) durante o mandato do Governador Kalume; ocorreu, em 1971, a vinda do Ministro da Educação e Cultura,

⁴⁴ Inaugurado na tarde de 3/3/1970, considerado marco da “Carta de Alforria Cultural”, com missa campal, fogos de artifício, canto dos hinos nacional e estadual, apesar da falta de entusiasmo da imprensa em cobrir o evento (KALUME, 1980 *apud* FARIAS, 1996).

⁴⁵ Perante a Lei Estadual 318, de 3/3/1970 e Resolução 4/70 do Conselho Estadual de Educação do Acre (Cf. CARVALHO, 2004).

⁴⁶ Através da Lei Estadual 421, de 22/1/1971, ainda na gestão do Governador Kalume.

Jarbas Passarinho. Utilizando-se da sua capacidade de persuasão, Kalume convenceu o Ministro sobre a importância de se federalizar a Universidade do Acre.

Em 29 de abril de 1971, o MEC então a reconheceu e, enfim, seria o caminho mais curto para o Acre deixar de ser o único estado brasileiro a não possuir uma universidade federal. No ano de 1974, com a Lei 6.025, de 5 de abril, a Fundação CUA foi federalizada e, posteriormente, intitulada Universidade Federal do Acre (UFAC), na data de 28 de outubro de 1974, pelo Decreto-Lei 74.706 (Cf. FARIAS, 1996).

Várias foram as razões que levaram à federalização do CUA e nenhuma delas estavam ligadas ao desenvolvimento do extrativismo. Além da exigência social por uma IES mais forte; dentre os motivos, constava a falta de condições do estado do Acre em arcar com os custos de manutenção, dificuldade advinda de uma instituição estadual. Até a finalização da presente pesquisa não havia outra universidade superior de ensino público no Acre.

De início, fizeram parte da UFAC os cursos de Direito, Economia, Pedagogia, Letras, Estudos Sociais e Matemática. Entre 1974 e 1978 foram instalados novos cursos, como de Enfermagem, História, Geografia e Tecnólogos (em Ciências Agrárias, Construção Civil, nas modalidades Edificações, Estradas e Topografia).

Em 1979, a UFAC foi subdividida em departamentos/unidades de Ciências Agrárias e Tecnológicas, Geografia, História, Educação, Direito, Ciências da Saúde, Ciências da Natureza, Matemática e Estatística, Letras, Economia, Educação Física e Desporto, Filosofia e Ciências Sociais. Somente em 1982, foi criado o Curso de Agronomia; não voltado ao extrativismo, mas devido à pecuária, com a migração sulista, ensinou Carvalho (2004). O curso de Medicina só foi realidade na Universidade em 2001 (UFAC, 2001).

Após a absorção desse sucinto conhecimento histórico da Universidade, dentro de um sistema de pressões internacionais sobre as influências das Políticas Públicas no ensino superior local, imprescindível também para clarear o entendimento das informações vindouras; na Subseção seguinte, abordar-se-á o Plano de Metas instituído pela proposta de adesão da UFAC ao REUNI.

4.2 REUNI NA UFAC: ENTRE O PLANO DE METAS E A EXECUÇÃO

Essa Subseção será reservada às análises entre o que fora previsto no Plano de Metas de integração do REUNI na Universidade Federal do Acre e o que foi efetivamente executado. Os aspectos a serem apresentados são preponderantes para buscar responder se, de fato, houve crescimento e expansão da graduação na Instituição a partir daquilo que estava previsto no escopo do Programa.

Para efeito de natureza meramente metodológica serão apresentados inicialmente os principais pontos previstos no Projeto sobre o financiamento e desenvolvimento da graduação na UFAC, utilizando-se como base o documento físico *Projeto Proposta REUNI 2008-2012* (UFAC, 2007), obtido junto à PROPLAN. Serão discutidas também as principais sugestões levantadas pela Comissão de Homologação dos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, instituída pela Portaria 944, de 20 de novembro de 2007, ao citado Plano de Metas.

Na sequência, na perspectiva de consubstanciar as análises, serão usados como base os pontos objetivos constantes nos documentos *UFAC em Números 2013* (UFAC, 2013), *UFAC em Números 2018* (UFAC, 2018) e nos respectivos relatórios de gestão apresentados pela Universidade entre os exercícios de 2008 e 2016.

A Proposta de Adesão da UFAC ao REUNI, aprovada pelo Parecer Geral SESU de Homologação nº 11, na data de 27 de novembro de 2007 (MEC, 2007), continha no geral metas de expansão relacionadas ao coeficiente docente/discentes, à ampliação das vagas totais, principalmente no período noturno, e à redução dos índices de evasão. Bem como, de compromisso da Instituição em modificar a grade curricular, com o propósito de construir novos projetos pedagógicos, garantir maiores flexibilidade e autonomia e possibilitar a formação em outros cursos.

De acordo com a conclusão do Parecer, apesar de algumas imprecisões:

O projeto, no geral, apresenta-se bem estruturado, com boa coerência entre os elementos diagnósticos, o estabelecimento de metas, estratégias, definição de atividades e cronograma. Os diagnósticos, muitas vezes sintéticos, são bem estruturados e apresentam as informações relevantes para o estabelecimento de metas. Em partes do projeto verificam-se, entretanto, dificuldades entre diferenciar metas e estratégias, assim como cronogramas com etapas pouco desenvolvidas. É preciso, sobretudo, padronizar a definição de metas que, tecnicamente, demandam a explicitação de critérios de atendimento de objetivos. São, todavia, problemas menores, mas que deveriam ser sanados na

versão final da proposta. Em síntese, consideramos que a Instituição conseguiu, em um prazo reconhecidamente curto, superar as barreiras e apresentar um projeto bastante consistente e adequado às diretrizes do REUNI. Os aperfeiçoamentos solicitados em alguns itens não retiram o mérito global da proposta e buscam ampliar a sua coerência e a precisão técnica dos seus elementos constituintes. Finalmente, gostaríamos de destacar que a magnitude das mudanças projetadas requer, como define o projeto, a institucionalização de um programa de acompanhamento e avaliação do conjunto de metas que fundamentam o compromisso da Universidade com o Ministério da Educação (MEC, 2007).

De acordo com a Súmula do Plano houve um reconhecimento dos avanços da UFAC como única instituição pública e gratuita de educação superior no estado do Acre, condição essa aferida entre os anos 2000 e 2006:

Embora tenha desempenhado bem seu papel e alcançado objetivos importantes, a UFAC poderá melhorar ainda mais, e com o olhar voltado para sua missão que é de produzir, sistematizar e difundir conhecimentos, articular saberes e formar pessoas mediante ações integradas de ensino, pesquisa e extensão, com o intuito de contribuir para a melhoria de vida, formação de uma consciência crítica e cidadania, visando uma sociedade igualitária e democrática [...] (UFAC, 2007, p. 6).

Na sequência, seguem as análises das metas do Projeto relacionadas ao objeto da presente pesquisa⁴⁷ em confronto com os documentos de gestão da UFAC:

Tópico A: Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública

A.1: Aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno

O *Projeto REUNI UFAC* (UFAC, 2007) aponta que a Instituição possuía 34 (trinta e quatro) cursos de graduação em funcionamento, sendo sua grande maioria na Sede. Quanto aos alunos dos cursos noturnos, até 2006, dos 5.032 (cinco mil e trinta e dois) estudantes com matrículas regulares, apenas 1.263 (mil, duzentos e sessenta e três) ou 25,1% estavam à noite (UFAC, 2013).

Até 2006, a Universidade Federal do Acre possuía um total de 9.075 (nove mil e setenta e cinco) alunos matriculados na graduação (UFAC, 2013). Diante disso, foram propostas as seguintes **METAS** (UFAC, 2013):

⁴⁷ Cabe ressaltar que as metas no Projeto foram divididas em 6 principais tópicos (A-F). Porém, para a pesquisa em tela serão detalhadas somente as que têm relação com o financiamento e desenvolvimento da graduação na UFAC.

- Ampliar a oferta de vagas em 39,25% até 2012 relativa ao total ofertado no ano de 2006;
- Aumentar as vagas das turmas de cada curso em vigor para que todas possuam 50 alunos;
- Dobrar as turmas existentes principalmente para o turno da noite e
- Iniciar cinco novos cursos.

Em 2006, foram oferecidas 1.320 (mil, trezentos e vinte) vagas nos cursos de graduação da UFAC. Segundo o Projeto, até 2012, deveria haver um aumento quantitativo em torno de 39,25% das vagas, alcançando 518 (quinhentos e dezoito) novas vagas a mais até o final do período.

No entanto, o *Projeto Proposta REUNI 2008-2012* (UFAC, 2007) escalonou o crescimento da seguinte forma: 61 (sessenta e uma) vagas em 2008; 170 (cento e setenta) vagas em 2009; 292 (duzentas e noventa e duas) vagas em 2010; 426 (quatrocentas e vinte e seis) em 2011 e 518 (quinhentas e dezoito) em 2012. Essas disposições alcançariam um total de 1.467 (mil, quatrocentas e sessenta e sete) vagas no período, ou seja, uma variação positiva de apenas 147 (cento e quarenta e sete) novas vagas ou 11,13% e não 39,25% como prescrito.

O *Projeto Proposta REUNI 2008-2012* (UFAC, 2007) estipulou inserção respectivamente de 235 (duzentas e trinta e cinco) vagas em 2008, 650 (seiscentas e cinquenta) vagas em 2009, 1.115 (mil, cento e quinze) vagas em 2010, 1.630 (mil, seiscentas e trinta) vagas em 2011 e 1.980 (mil, novecentas e oitenta) vagas em 2012, o que totalizaria 5.610 (cinco mil, seiscentas e dez) vagas; variação de 4.290 (quatro mil, duzentas e noventa) novas vagas ou 325% em relação ao ano de 2006.

Em relação a ampliar para até 50 (cinquenta) o número de vagas por curso, o *Projeto Proposta REUNI 2008-2012* (UFAC, 2007) demonstra que entre os anos de 2004 e 2006 o quantitativo de vagas por curso não apresentou variação, ficando da seguinte forma a relação de vagas por curso: **Campus-Sede (Rio Branco):** Artes Cênicas (30), Ciências Biológicas (40), Ciências Sociais (45), Comunicação Social/Jornalismo (40), Direito (40), Economia (45), Educação Física Bach. (40), Educação Física Lic. (40), Enfermagem (30), Engenharia Agrônômica (50), Engenharia Civil (40), Engenharia

Florestal (40), Física (40), Geografia Bach. (20), Geografia Lic. (40), História-diurno Lic. (50), História-noturno Lic. (50), História-vespertino Bach. (50), Letras-Inglês (25), Letras-Português (40), Letras-Português/Espanhol (25), Letras-Espanhol (25), Matemática (40), Medicina (40), Música (30), Pedagogia (50), Química (40) e Sistema de Informação (40). **Campus-Floresta (Cruzeiro do Sul):** Ciências Biológicas (40), Enfermagem (25), Engenharia Florestal (40), Letras-Inglês (25), Letras-Português (40) e Pedagogia (50).

No primeiro ano de execução do REUNI na UFAC, houve abertura de edital para contratação de 94 professores, de 20 horas e dedicação exclusiva (UFAC, 2019). Para cumprir a meta de iniciar cinco novos cursos, inicialmente foram criados os cursos de bacharelado em Medicina Veterinária e Nutrição, ambos com 40 vagas e período integral (UFAC, 2009).

No ano seguinte, foram oferecidas 40 vagas para o curso de Engenharia Elétrica, também na modalidade Bacharelado e período integral (UFAC, 2010).

Em 2013, foram disponibilizados 34 (trinta e quatro) cursos somente na Sede e mais 12 (doze) no *campus* Floresta, totalizando 46 (quarenta e seis) e representando aumento de 35,29%, em relação ao ano de 2006, em todos os turnos (UFAC, 2013).

A meta de preencher todos os cursos com 50 vagas ficou pendente. Em 2016, observou-se que não houve alcance nos cursos de Artes Cênicas, 40 (quarenta) vagas, Enfermagem Bach., 30 (trinta) vagas, Geografia Bach., 40 (quarenta) vagas, Música Lic. 40 (quarenta) vagas, estes em Rio Branco, e Enfermagem Bach., 30 (trinta) vagas, em Cruzeiro do Sul. Porém, no curso de História matutino chegou-se a 100 (cem) vagas, Medicina 80 (oitenta) vagas e Engenharia Florestal também com 80 (oitenta) vagas (UFAC, 2018).

Entre 2007 e 2012, houve aumento no número de vagas totais, conforme quadro seguinte:

Quadro 2 – Desenvolvimento no número de vagas da graduação oriundas do REUNI na UFAC

	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Previsão aumento		235	650	1.115	1.630	1.980
Total esperado de vagas (1.320 + previsão de cada ano)		1.810	1.970	2.435	2.950	3.300
Total de vagas reais ofertadas (I)	1.320	1.610	1.920	2.050	2.100	2.050
Vagas noturnas ofertadas (II)	370	460	530	530	580	490
(II/I)	28,03%	28,57%	27,60%	25,85%	27,61%	23,90%

Fonte: Elaborado pelo autor (2019) com base no Plano de Metas, Relatórios de Gestão e editais da UFAC.

Nota-se, da análise do quadro acima, que apenas no primeiro ano (2008) ocorreu acréscimo das vagas além do previsto; nos demais anos, houve déficit em relação ao planejado. Em relação aos dois últimos anos do Programa, reduziram-se as vagas ofertadas, de 2.100 (duas mil e cem) vagas, em 2011, para 2.050 (duas mil e cinquenta) vagas, em 2012.

Em relação às ofertas do período noturno, houve estagnação entre 2008 e 2009. O ápice ocorreu em 2010, com 580 (quinhentas e oitenta) vagas. O mínimo deu-se em 2008, quando 460 (quatrocentas e sessenta) vagas foram oferecidas. No entanto, de 2011 para 2012, também houve queda de 580 (quinhentas e oitenta) para 490 (quatrocentas e noventa) vagas noturnas, o que representou apenas 23,9% do total oferecido naquele ano, proporcionalmente bem abaixo do ano de 2007, quando o percentual de vagas noturnas ficou em 28,03% do total.

A.2: Redução das taxas de evasão

Apesar do incremento na oferta de ensino superior foram registradas evasões de alunos em todos os cursos (UFAC, 2007).

Em 2005, havia 358 (trezentos e cinquenta e oito) alunos ingressos com 11 (onze) evasões, no ano seguinte foram matriculados 477 (quatrocentos e setenta e sete) com 24 (vinte e quatro) desistências, variação de 3,07% para 5,03%. Em 2006, as maiores taxas de abandonos foram evidenciadas nos cursos de Geografia Bacharelado (36,00%), Português/Espanhol (32,075%), História diurno (19,355%) e Pedagogia

(15,029%). Como **METAS** a reduzir as evasões em linhas gerais constavam (UFAC, 2007, p. 13-16):

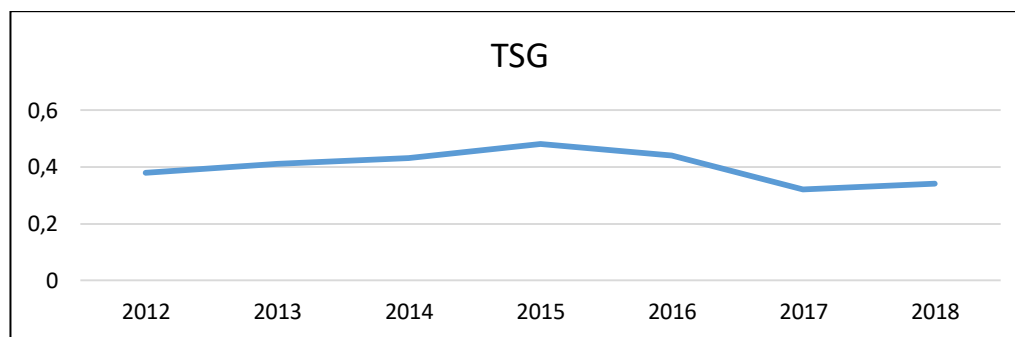
- Atingir 90% dos ingressos de 2006 conclua a graduação até 2012, sendo que em 2006 alcançou apenas 42,4% e
- Ampliar as bolsas de fixação e auxílio aos estudantes.

Em 2013 estavam matriculados na Universidade Federal do Acre 9.081 (nove mil e oitenta e um) alunos na graduação. Dos novos ingressantes em 2013, 1.701 (um mil, setecentos e um) vagas foram preenchidas na Sede e 422 (quatrocentos e vinte e duas) no (Campus) Floresta, atingindo 2.123 (duas mil e cem) vagas, quase 40% de todos os matriculados naquele ano (UFAC, 2013).

Cabe ressaltar ainda que, em 2013, foram oferecidas das 2.100 vagas regulares para os cursos de graduação, 50% atendendo à Lei 12.711/2012, “Lei de Cotas”. Curioso foi que no Campus-Sede houve mais matriculados que o número de vagas, 1.701 (mil, setecentos e um) alunos, compreendendo os regulares, remanescentes e provenientes de mandado de segurança, para 1.670 (mil, seiscentos e setenta). Enquanto isso, no Campus-Floresta ocorreu o inverso, foram 430 (quatrocentas e trinta) vagas ofertadas das quais apenas 422 (quatrocentas e vinte e duas) foram preenchidas (UFAC, 2013).

A evasão da UFAC será demonstrada matematicamente abaixo pela Taxa de Sucesso na Graduação (TSG).

Gráfico 1– Taxa de Sucesso na Graduação (TSG) da UFAC (2012 – 2018)



Fonte: Elaborado pelo autor (2019), com base em UFAC (2018).

O índice TSG, do quadro “Indicadores de Desempenho” (UFAC 2018), serve para dimensionar o grau de evasão por diplomação dos alunos. Essa taxa é obtida pela

razão entre o número de diplomados (ano corrente) e o número de ingressantes (cinco anos antes).

De acordo com o Gráfico 1, observa-se que, entre 2012 e 2018, a TSG foi na sequência de 0,38 (2012), 0,41 (2013), 0,43 (2014), 0,48 (2015), 0,44 (2016), 0,32 (2017) e 0,34 (2018). Infere-se que, no último ano da análise, apenas 34% dos alunos que ingressaram cinco anos antes na UFAC alcançaram a formatura.

Apesar de seu ápice ter sido em 2015 (0,48 ou 48%), todos os índices ficaram bem abaixo do ideal (1 ou 100%). Isso representa que, mesmo com o apoio de outros programas, como o Programa Especial de Licenciatura em Matemática (PROEMAT) e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), e consequente crescente no número de estudantes, o objetivo exposto no Projeto REUNI para a UFAC (2008-2012) de reduzir a evasão dos alunos na Universidade ainda está em curso.

Tópico E: Compromisso Social da Instituição

E.2: Programas de assistência estudantil

A Universidade já possuía alguns serviços de atendimento aos estudantes, com saúde, assistência social, estágios extracurriculares, o *Restaurante Universitário* (RU) com qualquer das refeições (café da manhã, almoço ou jantar) para estudantes da graduação ao valor de R\$1,00 (UFAC, 2018); além dos programas⁴⁸ de *Bolsa e Monitoria*, *Bolsa e Iniciação Científica* (PIBIC), *Bolsa e Extensão* (PIBEX) e de *Educação Tutorial* (PET), dentre outros.

Entretanto, devido ao ingresso de vários estudantes de baixa renda, outras ações eram necessárias para com apoio os alunos pudessem se desenvolver com qualidade na *Projeto Proposta REUNI UFAC 2008-2012* (UFAC, 2007): como apoio logístico (transporte), cultural (investimento em línguas estrangeiras), residencial visto que muitos advêm do interior e outros estados e não suportam os custos de moradia, reformas prediais (do RU e biblioteca, por exemplo) e proporcional aquisição de insumos (computadores, livros e etc).

⁴⁸ Para maiores detalhes ver UFAC (2007).

Para o intuito, foram descritas as **METAS** (UFAC, 2007):

- Ampliar as bolsas acadêmicas existentes para ensino, pesquisa e extensão e criar outras, como o Programa Institucional de Assistência Estudantil (CONSU)⁴⁹;
- Fomentar RU, biblioteca, serviços de saúde, etc e
- Implantar núcleo de informática, com prioridade aos alunos de baixa renda.

Para a manutenção de alunos na graduação, proporcionar auxílio aos estudantes e alcançar a meta de investir em bolsas de estudo, somente através do REUNI, entre 2008 e 2012, foram concedidos ao todo 371 (trezentas e setenta e uma) bolsas de estudo; respectivamente 9 (nove), 58 (cinquenta e oito), 79 (setenta e nove), 114 (cento e catorze) e 111 (cento e onze) (UFAC, 2019).

Porém no documento UFAC em Números 2013, naquele ano foram concedidas ao todo 4.706 (quatro mil, setecentas e seis) bolsas sendo somente na graduação 1.530 (mil, quinhentas e trinta); das quais, Bolsa Monitoria (410), Bolsa Jovens Talentos para a Ciência – CAPES (27), Bolsa Educação Tutorial – PET (73) e Bolsa Iniciação à Docência – PIBID/CAPES (1.020), sem incluir as bolsas de extensão e pós-graduação que não estão diretamente relacionadas ao objeto de estudo (UFAC, 2013). No entanto, esses números indicam que houve um crescente gradual na disponibilização de recursos, em forma de bolsa de estudos, para a manutenção dos discentes na Universidade.

Outro programa que contribuiu para a expansão das bolsas e auxílios na UFAC foi o PNAES. De acordo com o Relatório de Gestão de 2009 (UFAC, 2019), várias foram as ações de concessão de auxílios como: a) Concessão de auxílio transporte para estudantes de graduação (Edital N° 01/2008 e 02/2009); b) Concessão de Bolsas de Assistência Estudantil aos estudantes de graduação (Edital N° 03/2009); c) Concessão de bolsas de incentivo à participação em eventos de caráter científico-culturais aos

⁴⁹ De acordo com o “Cronograma de Execução”, previam-se a implantação de 80 novas bolsas, sendo 40 para assistência estudantil, 16 ao mestrado, 12 de doutorado e 12 para professores visitantes e conforme a planilha “Classificação da Despesa”, o custo total no período com as bolsas de estudos seria de R\$ 20.031.360,00 (UFAC, 2007).

estudantes de graduação (Edital N°04/2009); d) Programa de Incentivo às Atividades na área do Esporte (Edital N°05/2009); e) Programa de Incentivo às Atividades na área de Artes e Música (Edital N°06/2009). Ao todo foram beneficiados 953 (novecentos e cinquenta e três) estudantes, somente em 2009.

Em 2010, 771 (setecentos e setenta e um) discentes foram assistidos pelos recursos do PNAES (UFAC, 2019). Já em 2011, alcançaram-se 5.695 (cinco mil seiscentos e noventa e cinco) bolsas de assistência estudantil distribuídas aos estudantes nos Campus-Sede e Floresta. Dados do Relatório de Gestão (UFAC, 2019) demonstraram que os recursos do PNAES utilizados foram na casa de R\$ 1.123.626,80 (um milhão cento e vinte e três mil, seiscentos e vinte e seis reais e oitenta centavos), somente em 2011.

Naquele mesmo ano, o montante financeiro arrecadado pelo RU no exercício foi de R\$ 205.648,50 (duzentos e cinco mil seiscentos e quarenta e oito reais, cinquenta centavos). Dividindo-se esse montante pelo valor médio das refeições, R\$1,50 (um real e cinquenta centavos), encontra-se o total de pelo menos 137.009 (cento e trinta e sete mil e nove) estudantes atendidos (UFAC, 2019).

Por fim, no Relatório de Gestão de 2012 (UFAC, 2019), encontrou-se o quantitativo das assistências realizadas no âmbito do PNAES, onde constam 6.262 (seis mil duzentos e sessenta e dois) estudantes atendidos. O que representa uma crescente tanto de recursos quanto de discentes beneficiados pelo PNAES e na consecução das metas do REUNI na UFAC.

No que tange às instalações e construções, excluindo-se o Colégio de Aplicação, a UFAC recebeu uma ampliação aproximada de 143.218m² (cento e quarenta e três mil, duzentos e dezoito metros quadrados) de área total construída, dividida da seguinte forma: Campus-Sede 135.416 m² (cento e trinta e cinco mil, quatrocentos e dezesseis metros quadrados) e Campus-Floresta 7.802 m² (sete mil, oitocentos e dois metros quadrados). Além da Sede, inaugurada em 1981, e do Campus-Floresta, inaugurado em 2007, o Campus-Fronteira do Alto Acre, foi inaugurado em 2015, no município de Brasileia (AC), como projeto do REUNI (UFAC, 2013).

A UFAC está presente em todas as regiões do estado do Acre; além dos Campus citados, possui núcleos em Xapuri, Sena Madureira e Feijó. Nessa seara a meta foi

atingida, inclusive com reformas de prédios, incluindo o Restaurante Universitário (RU) e as bibliotecas (UFAC, 2013).

Sobre os títulos para pesquisa/estudo, no ano de 2016, no acervo da UFAC nos Campus-Sede e Floresta havia 71.427 (setenta e uma mil, quatrocentos e vinte e sete) unidades, entre livros, periódicos, teses, monografias e etc, sendo 53.300 (cinquenta e três mil e trezentas) somente na Sede. Em 2018, o acervo atingiu 138.550 (cento e trinta e oito mil, quinhentas e cinquenta e cinco) unidades, um crescimento de quase 100% (UFAC, 2013).

Tópico B: Reestruturação Acadêmico-Curricular

B.1: Revisão da estrutura acadêmica buscando a constante elevação da qualidade

A estrutura por departamentos gera problemas para o *Ensino* (como a vinculação dos componentes curriculares aos cursos em vez de às unidades, gerando turmas com poucos alunos e exigindo maior número de docentes e desarticulação pedagógica entre os cursos) e *Pesquisa e Extensão* (como ausência de perspectiva interdisciplinar que demanda mais esforços humanos e de materiais para as ações e dificulta a articulação entre os programas) (UFAC, 2007).

Além desses, foram citados déficits no fluxo de comunicação sistêmica. Para combater esse diagnóstico, foram propostas as seguintes **METAS** em síntese:

- Aumentar a relação de 1 (um) professor para até 18 (dezoito) alunos;
- Contratar servidores (professores e técnicos-administrativos) visando a eliminar em 100% o quadro de professores substitutos⁵⁰ e
- Preencher todas as salas de aula com até 50 (cinquenta) alunos/cada⁵¹, equipar e ampliar os espaços físicos com os insumos necessários⁵², até 2012.

⁵⁰ De acordo com o “Plano de Contratação”, entre 2008 e 2012, estavam planejados acréscimos de 78 docentes e 230 técnicos-administrativos (UFAC, 2007) a um custo com pessoal previsto na planilha “Classificação da Despesa” de R\$ 22.832.516,14 (vinte e dois milhões, oitocentos e trinta e dois mil, quinhentos e dezesseis reais e catorze centavos), sem contar a gratificação de função que totalizaria R\$ 1.583.995,02 (um milhão, quinhentos e oitenta e três mil, novecentos e noventa e cinco reais e dois centavos) (UFAC, 2007).

⁵¹ No “Cronograma Geral de Implementação” estimava-se o aporte de 1.980 alunos (UFAC, 2007).

Em 2007, o quadro de recursos humanos da UFAC era representado por 450 (quatrocentos e cinquenta) professores e 519 (quinhentos e dezenove) técnicos-administrativos. Em relação à contratação de servidores, estava previsto alcançar a relação de 1(um) professor para cada grupo de 18 (dezoito) estudantes (UFAC, 2007).

De 2007 para 2013, na Universidade, houve aporte de 450 (quatrocentos e cinquenta) para 688 (seiscentos e oitenta e oito) docentes na educação superior. Foram 83 (oitenta e três) contratações no último ano, sendo dos quais 58 (cinquenta e oito) temporários. Embora esse dado represente um crescimento de 40%, a relação ficou de um professor para cada grupo de 13 alunos (UFAC, 2013).

Ressalta-se que desconsiderando os alunos matriculados no PROEMAT e PARFOR sobrariam em 2013 apenas 7.587 (sete mil, quinhentos e oitenta e sete) discentes para 688 (seiscentos e oitenta e oito) docentes, assim a relação seria real de 1(um) professor para um grupo de 11(onze) alunos, restando bem abaixo da meta de 1/18 (UFAC, 2013).

Especificamente, a quantidade de professores da educação superior em atividade àquele ano, sob o regime de contrato temporário/substituto, era de 58 (cinquenta e oito), contra 630 (seiscentos e trinta) efetivos, destes 533 (quinhentos e trinta e três) estavam sob o regime de dedicação exclusiva (UFAC, 2013).

Ainda, de acordo com levantamento feito no endereço eletrônico da Instituição, dos 38 (trinta e oito) editais de concursos realizados, entre 2012 e 2019, apenas 4 (quatro) foram para professores efetivos da graduação da UFAC. Esses dados estão compatíveis com o relatório *UFAC em números 2018*, quando se observa que caiu a quantidade de professores efetivos na Universidade.

Na comparação entre o número de docentes temporários e efetivos, entre 2016 a 2018, observou-se que havia em 2016: 692 (seiscentos e noventa e dois) efetivos e 106 (cento e seis) temporários; em 2017, respectivamente 698 (seiscentos e noventa e oito) e 102 (cento e dois) e, no ano de 2018, 684 (seiscentos e oitenta e quatro) e 126 (cento e

⁵² Estava previsto um investimento total de R\$ 1.213.647,77 (um milhão, duzentos e treze mil, seiscentos e quarenta e sete reais e setenta e sete centavos) somente para aquisição de equipamentos e material permanente e mais R\$ 1.550.000,00 (um milhão, quinhentos e cinquenta mil reais) para gastos com obras e instalações, para maiores detalhes ver “Classificação da Despesa” (UFAC, 2007).

vinte e seis). Assim, no período, o percentual de professores efetivos caiu 2% enquanto que o número de contratos de temporários/substitutos cresceu 18,86% (UFAC, 2018).

Conseqüentemente a relação professor/aluno chegou a 1/10, visto o número de alunos (8.754) em 2018. Em relação a eliminar em 100% o quadro de professores substitutos (prevista no Plano), essa meta também não foi possível de ser coberta. Além da evasão de alunos (excluídos os formados), a aposentadoria de servidores e a não reposição do quadro de efetivos foram preponderantes para a queda na proporção docente-discente (UFAC, 2018).

Pese a queda no quantitativo de docentes efetivos, a quantidade de professores com titulação de doutor aumentou de 318 (trezentos e dezoito) para 377 (trezentos e setenta e sete), entre 2016 e 2018 (UFAC, 2018). Esses quase 16% de doutores a mais na Instituição podem servir para melhorar a qualidade do ensino; porém, a falta de investimento em contratação de servidores efetivos e as atuais ações governamentais para a UFAC serão abordados com mais detalhes na Subseção seguinte.

Quanto à aquisição de equipamentos previstos no Projeto, a UFAC adquiriu novos e modernos computadores, materiais de escritório, televisores, mídias de aulas, foram adquiridos também 158 (cento e cinquenta e oito) veículos entre 2016 e 2018 para a Universidade, dentre outros (UFAC, 2018).

B.5: Prever modelos de transição, quando for o caso

À época, a Universidade oferecia cursos de graduação voltados à formação muito especializada, com cursos isolados e sem articulação com demais áreas (principalmente com a Educação Básica), sem investimento em uma visão mais global do mundo, falta de cursos de línguas estrangeiras, formação tecnológica (exemplo a digital, com apoio dos cursos à distância - EAD) e alta evasão. Por isso, constavam no Projeto **METAS** como:

- Reformatação curricular com implantação de cursos em EAD.

Até 2006, todos os cursos eram ofertados apenas na modalidade presencial, com processos centrados no ensino e não na (auto)aprendizagem, tendo o professor como centro do processo (UFAC, 2007).

Além disso, a Instituição não dispunha de equipamentos e processos modernos, com acesso à *internet*, restando os meios tradicionais de consultas (livros ou cópias dos trabalhos científicos). As atividades ensino-aprendizagem eram restritas à sala de aula, com falta de interação entre os estudantes, pesquisa e extensão estavam desconexas, os processos de avaliação ficavam restritos às notas (quantificação) e havia pouca participação dos discentes nos processos pedagógicos.

Por tudo isso, o Projeto previa redefinir os processos de ensino-aprendizagem com foco na qualidade e atualizar as metodologias (tecnologias, insumos e mecanismos), com ampliação do acervo de livros, aquisição de periódicos atualizados e foco nas ferramentas de “[...] **auto-estudo e não tenham como centro a figura do professor**” (UFAC, 2007, p. 45, grifado).

O único curso oferecido na modalidade à distância da UFAC, em 2017, foi o de Matemática com 200 vagas, tendo sido inscritos 1.181 alunos (UFAC, 2007), tendo portanto, a relação de 5,9 alunos por vaga. Isso demonstra que a meta de investir em cursos em EAD e aumentar a quantidade de alunos alcançados está em processamento.

B.4: Implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos

Devido a formação restrita dos alunos, item anterior, várias são as consequências apontadas pelo Plano (p. 34), como estruturas limitadas e inflexíveis, desconexão dos cursos e carência de suporte curricular para a formação profissional, entre os mais destacados.

Para dirimir tais obstáculos, foram expostas as seguintes **METAS** (p. 34):

- Definir novas modalidades de ingresso na Instituição, além do vestibular tradicional e redefinir o processo seletivo, com pesos diferenciados.

A primeira ação da Universidade com o intuito de redefinir o ingresso de alunos foi adesão ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em 2009. Inicialmente, somente foram oferecidos editais para o preenchimento das vagas que não estavam completadas com o vestibular tradicional (para os remanescentes). Em 2011, ocorreu adesão integral das vagas da UFAC através da seleção do ENEM (UFAC, 2019).

Para dirimir os dados de evasão e cumprir a meta de selecionar alunos com pesos diferentes, no ano de 2019, a Universidade iniciou o plano de bonificação para estudantes da região.

Aprovado pelo Conselho Universitário da Universidade Federal do Acre, no ano anterior, o *Bônus do Argumento de Inclusão Regional* consiste no acréscimo de 15% na nota final do Exame Nacional do Ensino Médio para todos os alunos que tenham cursado integralmente o ensino médio regular e presencial em instituições de ensino no estado do Acre e cidades próximas, como Boca do Acre (AM), Guajará-Mirim (RO) e dos vilarejos pertencentes ao estado de Rondônia, como Nova Califórnia, Extrema e Vista Alegre do Abunã (UFAC, 2019).

Com amparo na Lei nº 12.711/2012 (“Lei das Cotas”), esse tipo de política afirmativa vem sendo realizada em várias universidades brasileiras e busca a reduzir abandono dos estudos, incentivar o estudante local e aumentar o índice de concludentes (Cf. ARANHA *et al*, 2012).

A seguir, o Quadro 3 resume os investimentos previstos para a UFAC.

Quadro 3 - Cronograma de investimentos da Proposta REUNI na UFAC
(Valores em R\$ 1,00)

	2008	2009	2010	2011	2012	Somatório	Percentual (somatório/total)
Pessoal (aplicação direta)	710.716,64	2.293.726,86	4.568.471,40	7.026.953,42	8.232.647,82	22.832.516,14(F)	34,96(F/X)
Gratificação de função	316.740,85	316.855,90	316.746,32	316.869,44	316.782,51	1.583.995,02(G)	2,43%(G/X)
Bolsas de estudos	433.800,00	2.172.960,00	3.485.640,00	5.340.000,00	8.598.960,00	20.031.360,00(H)	30,67%(H/X)
Serviços terceirizados (pessoa jurídica)	531.132,80	1.845.366,67	3.446.827,18	5.060.864,60	7.210.560,36	18.094.751,61(I)	27,71%(I/X)
Obras e instalações	1.550.000,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1.550.000,00(J)	2,37%(J/X)
Equipamento/material permanente	1.213.647,77	0,00	0,00	0,00	0,00	1.213.647,77(K)	1,86%(K/X)
Somatório	4.756.038,06 (A)	6.628.909,43 (B)	11.817.684,90(C)	17.744.687,46 (D)	24.358.950,69(E)	65.306.270,54(X)⁵³	100%(X/X)
Percentual (somatório/total)	7,28% (A/X)	10,15%(B/X)	18,10%(C/X)	27,17%(D/X)	37,30%(E/X)	100%(F/X)	

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

⁵³ O valor apresentado no Projeto Proposta REUNI 2008-2012 (UFAC, 2007) está diferente. De acordo com o citado documento (p.85), chegou-se ao montante de R\$27.122.598,46 (vinte sete milhões, cento e vinte e dois mil, quinhentos e noventa e oito reais e quarenta e seis centavos), como “Classificação da Despesa” total prevista para o período.

Ressalta-se do quadro anterior a tendência de crescimento na captação financeira de 7,28% (2008) para 37,30% (2012) do total esperado. Outro aspecto que merece destaque é importância do investimento em pessoal, sejam nos recursos previstos para servidores ativos ou temporários (34,96% + 2,43%), sobre o aporte direto aos alunos (30,67%) e em mão-de-obra terceirizada (27,71%), atingindo R\$62.542.622,77 (sessenta e dois milhões, quinhentos e quarenta e dois mil, seiscentos e vinte e dois reais e setenta e sete centavos) ou 95,77% do planejado.

Para finalizar essa Subseção, em seguida está o Quadro 4 que expõe um comparativo do quanto de verba a UFAC previu para o REUNI no seu Plano de Metas, os valores orçados, de acordo com a planilha em anexo fornecida pelo Setor de Orçamento da própria Instituição, e o montante que foi utilizado (PATRÍCIO, 2018), com os dados fornecidos pelo Setor de Orçamento e nos Relatórios de Gestão da Universidade.

Cabe explicar que, de acordo com a Lei nº 4.320/64, orçamento é uma previsão de receitas elaborada com base na captação de recursos. Ainda segundo o normativo citado, o Governo é obrigado a encaminhar o Projeto de Lei Orçamentária Anual ao Congresso nacional até o dia 31 de agosto de cada ano, ou seja, 4 meses antes do encerramento da sessão legislativa, acompanhado de um texto presidencial contendo um diagnóstico sobre a situação econômica do país e suas perspectivas.

A CF/1988 prescreve que o Orçamento deve ser votado e aprovado até o final de cada legislatura. Depois de aprovado, o projeto é sancionado e publicado pelo Presidente da República, transformando-se na Lei Orçamentária Anual (LOA).

A Lei nº 4.320/64 determina que a execução do orçamento é uma fase de operacionalização ou não do que fora previsto e está subdividida em três etapas: **empenho** (reserva do dinheiro), **liquidação** (verificação do planejado, exemplo que uma obra foi construída) e **pagamento** (é a execução através do repasse do valor ao prestador do serviço).

Caso não sejam executados no ano corrente, os valores podem ingressar nos “Restos a Pagar” para o exercício seguinte. Por isso, nem sempre os valores planejados e orçados serão exatamente iguais aos executados, além disso, fatores externos influenciam no resultado financeiros, como a queda na arrecadação dos tributos e sua não execução em tempo hábil (Cf. GIACOMONI, 2010).

Além do citado acima, a divergência presente entre os valores planejados, orçados e executados, justificam-se porque houve cortes de verbas como será detalhado na sequência, principalmente a partir de 2016, ancorada na política neoliberal reinante no país.

O quadro a seguir apresenta os recursos previstos comparados com os orçados e executados do REUNI para a UFAC.

Quadro 4 – Comparativo entre os recursos previstos, orçados e executados do REUNI para a UFAC (Valores em R\$ 1,00)

	2007/2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016/2017
Previsto (Plano)	4.756.038,06	6.628.909,43	11.817.684,90	17.744.687,46	24.358.950,69				
Orçado (vide anexos)	4.826.025,00	6.469.679,00	13.774.245,00	23.959.126,00	20.000.026,00				
Executado REUNI e emendas (PATRÍCIO, 2018, Anexo, p. 8-12)	não disponível	4.000.000,00	5.300.000,00	7.500.000,00	11.400.000,00	8.900.000,00	14.900.000,00	9.800.000,00	1.000.000,00

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Observa-se que os valores previstos no Plano (UFAC, 2007) e no Orçamento até 2009 aproximam-se. A partir daí, ocorre diferenças entre ambos, para menos no Plano, nos dois seguintes anos, e para mais, no último. No geral, os valores previstos no Plano de Metas de R\$ 65.306.270,54 (sessenta e cinco milhões, trezentos e seis mil, duzentos e setenta reais e cinquenta e quatro centavos), perante a atualização monetária, assemelham-se ao montante total orçado, R\$ 69.029.101,00 (sessenta e nove milhões, vinte e nove mil, cento e um reais), de 2007 a 2012.

Os valores executados foram sempre menores que os orçados. De acordo cada Relatório de Gestão da UFAC, entre 2007 e 2017, os valores do REUNI foram resultados das inscrições em “Restos a Pagar” e ficaram para o respectivo ano posterior, por terem sido empenhados e não liquidados.

De 2009 a 2017, foram deveras utilizados R\$ 53 (cinquenta e três) milhões de reais na UFAC advindos do REUNI e emendas parlamentares para custeio, servidores e bolsas a estudantes, e investimento, construções e equipamentos, (Cf. PATRÍCIO, 2018).

4.3 O NOVO REGIME FISCAL, O GOVERNO ATUAL E O FUTURO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO SUPERIOR

Nessa Subseção serão explanadas as recentes mudanças governamentais ocorridas, a partir de 2016, com impacto direto na expansão e desenvolvimento da graduação das universidades brasileiras, especificamente na UFAC. Esses elementos são considerados pertinentes e necessários para entender a possibilidade de futuras ações em termos de PPEs para a UFAC.

Com suporte principalmente em Canziani *et al* (2018), serão tratados temas como Novo Regime Fiscal (NRF), advindo da EC nº 95/2016; bem como das perspectivas de Sarmiento *et al* (2019) para o ES, perante o atual Governo que se instalou no país a partir de 2019, além das reformas da previdência previstas na Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 6/2019, que tramita no Congresso Nacional, que incluem servidores da educação e a proposta do Projeto *Future-se* que prevê várias mudanças nos financiamentos das IFESs.

Estabelecendo um Novo Regime Fiscal (NRF), implementado durante a Gestão do Presidente Michel Temer, a EC nº 95/2016 modificou o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), e dessa forma, estabeleceu um teto (limite) para a despesa primária e individualizada dos três Poderes da União (Executivo, Legislativo e Judiciário). Pela EC citada, tal teto vigente a partir de 2017 perdurará por vinte exercícios (anos) e será corrigido pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), (Cf. CANZIANI *et al*, 2018).

O NRF tem comprometido não só as políticas educacionais expansionistas previstas na CF/88 e no II PNE, como as taxas de investimentos do PIB na educação, correspondente a 7% até o 2018 e de 10% até 2024, bem como as metas do REUNI na UFAC, visto que muitas das ações ficaram para o período posterior à vigência do Programa:

Nos últimos anos, evidenciou-se a necessidade de melhorar a qualificação da força de trabalho do país, sob pena de estagnação de sua capacidade produtiva. Nesse aspecto, o Novo Regime Fiscal cria um paradoxo: recolocar a economia em trajetória de crescimento, com geração de renda e empregos, ainda que se prejudiquem a formação e a qualificação da atual população estudantil, que corresponderá à população economicamente ativa das próximas décadas [...] Essa

situação coloca-se em evidência ante a vigência da EC nº 95/2016, que limita a expansão das despesas públicas em favor da obtenção da meta de resultado primário (CANZIANI *et al*, 2018, p. 53-56).

O NRF criou ainda outra celeuma no aspecto da arrecadação. Caso haja excesso de captação nas receitas próprias das universidades, no ano corrente, esta sobra não poderá ser utilizada. O recurso excedente integrará o resultado primário do Governo Central e serão usados em outras áreas (Cf. CANZIANI *et al*, 2018). Dessa forma, caso fossem geridas novas PPEs na UFAC seus recursos somados a outras receitas próprias excedessem o teto previsto não poderiam ser mais utilizados.

Uma das ações do NRF foram os cortes para o ES no país. A partir de 2016, houve redução nas bolsas para permanência dos alunos na UFAM:

A situação dos estudantes se inclui nessa realidade. Embora sejam os destinatários do alcance quantitativo estabelecido pelo programa de expansão, a eles não estão sendo oferecidas as políticas de permanência necessárias, instituídas na assistência estudantil, que viabilizaria a continuidade dos estudantes na universidade. Nesse bojo, identificamos que nenhum campus de expansão possui restaurante universitário, casa do estudante e equipe de atendimento multidisciplinar. A situação agravou-se em 2016, com o drástico corte das bolsas de Programa de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), e tende a piorar para os estudantes de licenciatura e os das regiões dos campi, que dependem das bolsas moradia e permanência ameaçadas pela redução do financiamento para a educação - como se encontra o Programa de Iniciação à Docência (Pibid) e as bolsas moradia e permanência, que podem ser atingidas a qualquer momento (SILVA, 2019, p. 5).

Tais medidas são cruciais para a continuidade dos alunos na graduação, visto que muitos não trabalham e dependem de recursos para arcar com os custos educacionais, alimentação, moradia e de transportes.

Não obstante, com o Decreto nº 9.741/2019, o Presidente Jair Bolsonaro reduziu as verbas orçamentárias destinadas inclusive às universidades públicas federais, dentre as quais estão as indispensáveis para o seu funcionamento.

O referido corte representou 24,8% ou R\$ 5.881.720.831,00 (diferença entre o valor inicialmente destinado ao MEC para despesas discricionárias, conforme previsto na Lei Orçamentária Anual de 2019, e a quantia de limite para movimentação e empenho para a educação, autorizados por meio do Decreto nº 9.741/2019) (Cf. SARMENTO *et al*, 2019).

O contingenciamento é “uma técnica utilizada pelos gestores e administradores públicos na execução do Orçamento, que consiste basicamente em reservar parte dele para inexecução” (CHRISTOPOULOS, 2011, p. 130). Várias foram as críticas ao contingenciamento contido no Decreto nº 9.741/2019, dentre as principais destacaram-se:

- a) Tudo começou quando: “o Ministro da Educação Abraham Weintraub declarou que o bloqueio seletivo de repasses ocorrera porque as universidades atingidas teriam permitido eventos políticos, manifestações partidárias ou festas consideradas inadequadas em suas instalações” (SARMENTO *et al*, 2019, p. 3-4) e por isso, segundo o Ministro, as universidades que estavam fazendo “balbúrdias” mereciam cortes de verbas, mas que depois foi generalizada a todas, via Decreto;
- b) De cunho político-ideológico: “[...] a orientação adotada pelo novo governo federal de asfixiar financeiramente as instituições federais de ensino, por razões políticas e ideológicas francamente contrárias à Lei Fundamental” (SARMENTO *et al*, 2019, p. 2), “[...] o modelo de contingenciamentos opacos e discricionários também pode ser empregado para atribuir efeitos concretos à confessada animosidade do governo federal em relação às Ciências Humanas” (SARMENTO *et al*, 2019, p. 7) e “Ninguém vai cortar dinheiro por prazer. Para algumas universidades, que formam militantes apenas, talvez o corte seja um pouquinho maior”, essa última foi frase de Jair Bolsonaro em entrevista a Luciana Jimenez (SARMENTO *et al*, 2019, p. 7-8);
- c) Fere os princípios constitucionais devido à ausência de motivação, critérios bem definidos e impessoalidade (SARMENTO *et al*, 2019) e a Lei de Responsabilidade Fiscal, (Art. 9º, § 2º): “não serão objeto de limitação as despesas que constituam obrigações constitucionais e legais do ente”, sendo as despesas educacionais obrigação constitucional da União (SARMENTO *et al*, 2019, p. 29) e “[...] a Lei nº 9.394/1996 determinou que caberá à União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições de ensino superior por ela mantidas” (SARMENTO *et al*, 2019, p. 30);

- d) Composição: “Um dos traços característicos dos regimes de extrema-direita é o anti-intelectualismo, que facilmente se volta contra as universidades” (SARMENTO *et al*, 2019, p. 3) e
- e) Não houve uniformidade (isonomia) no tratamento com as IFES, enquanto que a Universidade Federal do Amapá teve corte de 12,79%, a redução na Universidade do Sul da Bahia foi de 52,47% (SARMENTO *et al*, 2019).

O controle dos recursos via Decreto é um artifício que compromete a autonomia (independência) universitária através da ação do Poder Executivo:

[...] é difícil conceber violação mais grave à autonomia financeira das universidades do que o modelo de contingenciamentos discricionários, não fundamentados e desprovidos de critério, que hoje é praticado em relação às verbas orçamentárias destinadas a tais instituições. E a manutenção desse modelo claramente inconstitucional torna-se verdadeiramente temerária, diante de governo que elegeu as universidades públicas como adversárias (SARMENTO *et al*, 2019, p. 8).

Quando há cortes nas despesas obrigatórias ocorre um efeito cascata com redução de vários outros gastos relevantes para a manutenção estatal. Com menos recursos, as primeiras despesas a serem eliminadas são as discricionárias, como aquelas vinculadas a programas e ações finalísticas destinados à educação, bens e serviços à sociedade (como as do REUNI, bolsas e etc) e ao custeio (água, energia, limpeza e suprimentos) das unidades administrativas (universidades federais), com consequente diminuição da sua capacidade laboral (Cf. CANZIANI *et al*, 2018).

Os efeitos do atual corte decretado pelo governo federal serão dramáticos. Sem as verbas contingenciadas, muitas universidades federais não terão como pagar despesas essenciais, como as de energia, de água e de serviços de limpeza e de segurança terceirizados. Elas enfrentarão dificuldades insuperáveis para manter em adequado funcionamento as suas instalações, como salas de aula, laboratórios e estruturas físicas, e o risco de graves acidentes certamente aumentará [...] Ademais, as universidades, especialmente as públicas, são responsáveis pela maior parte da pesquisa científica realizada no Brasil, seja no campo das ciências humanas, seja na seara tecnológica. [...] E das 50 instituições que mais publicaram pesquisas científicas no país nos últimos 5 anos, 36 são universidades federais. Por isso, inviabilizar o funcionamento das universidades públicas federais contribui decisivamente para o atraso cultural e tecnológico do país, o que gera evidentes reflexos nos campos econômico e social. (SARMENTO *et al*, 2019, p. 8).

Em virtude da previsão de reduzir em R\$15 (quinze) milhões a receita da UFAC, a atual reitora da UFAC Guida Aquino emitiu uma nota, publicada no dia 04/06/2019, na qual expressa a preocupação com o desenvolvimento do ensino na Instituição e aponta as ações adotadas para evitar dispêndio de recursos e poder honrar os compromissos básicos:

O corte no orçamento das universidades federais, anunciado pelo Ministério da Educação (MEC) em 30 de abril, causa redução de aproximadamente R\$ 15 milhões no orçamento da Ufac. Assim, a Reitoria comunica que, diante dos evidentes riscos de interrupção de serviços e de revisão dos contratos terceirizados, foram adotadas estas medidas de restrição orçamentária: – A Biblioteca Central funcionará em novo horário, de segunda a sexta-feira, das 9h às 20h, e aos sábados, das 9h às 12h, visando à economia de energia elétrica; – Os agendamentos externos do anfiteatro Garibaldi Brasil e do Teatro Universitário estão suspensos; – A solicitação de passagens e diárias somente deverão ser autorizadas em casos emergenciais; – Os serviços de limpeza nos campi da Ufac serão reduzidos; – Os editais de extensão para fomento das semanas acadêmicas do segundo semestre e de eventos não serão publicados. A Reitoria informa ainda que novas ações de restrições orçamentárias poderão ser tomadas caso a decisão do MEC não seja revogada, antes do encerramento do primeiro semestre letivo de 2019. As medidas têm como objetivo assegurar condições mínimas para o funcionamento da universidade e o atendimento à comunidade acadêmica até o fim do mês de julho do corrente ano. Diante da situação que afeta o dia a dia da Ufac, a Reitoria conta com a compreensão do público e solicita colaboração e solidariedade de todos no sentido de superar os obstáculos impostos à instituição (UFAC, 2019).

Sem verbas ficam prejudicados os contratos com empresas terceirizadas, o funcionamento do Restaurante Universitário, a execução das aulas na capital e no interior do estado; prejudicando também as várias famílias que dependem dos recursos da Universidade, seja por contratos, bolsas ou ações de ensino.

Apesar dos efeitos já estarem sendo sentidos, localmente no desenvolvimento das ações do REUNI na UFAC e demais IFESs, caso não sejam revertidas, as consequências reais advindas dessas contenções de despesas, tanto da EC nº 95/2016 quanto do Decreto nº 9.741/2019, comprometerão os investimentos em educação até 2036, de acordo com a previsão da própria EC nº 95/2016.

Ademais, a reforma da Previdência aprovada recentemente pelo Congresso Nacional e homologada pelo Presidente Bolsonaro, instituída pela Proposta de Emenda a

Constituição (PEC) nº 6/2019, posterga o tempo de trabalho dos servidores, incluindo os professores e técnicos-administrativos universitários, dificultando a aposentadoria.

Antes da PEC citada o tempo de contribuição exigido para a aposentadoria dos docentes da rede pública era de 30 anos para homens, com um mínimo de 55 anos de idade, e para mulheres 25 anos de contribuição e 50 anos de idade. Com as regras alteradas, os docentes precisarão trabalhar mais tempo e com perdas de várias garantias trabalhistas.

Descontente com os cortes de verbas para a educação e com a postergação da aposentadoria dos professores, o Presidente Bolsonaro está propondo mudar o jeito como as universidades públicas serão financiadas, através do Programa *Future-se*.

As mudanças advindas desse Programa visam à parceria entre as IFESs e Organizações Sociais (OS), empresas de natureza privadas sem fins lucrativos que recebem verbas federais para oferecer serviços públicos (MEC, 2019). Iniciadas, no Governo de FHC, elas podem contratar professores, sem concursos públicos, via Consolidação da Legislação Trabalhista (CLT).

De acordo com o portal do MEC, dividido em três eixos (*Gestão, Governança e Empreendedorismo, Pesquisa e Inovação e Internacionalização*), com o Programa seriam possíveis:

Gestão, Governança e Empreendedorismo [...] criar ranking das instituições com prêmio para as mais eficientes nos gastos; gestão imobiliária: estimular o uso de imóveis da União e arrecadar por meio de contratos de cessão de uso, concessão, fundo de investimento e parcerias público-privadas (PPPs); propiciar os meios para que departamentos de universidades/institutos arrecadem recursos próprios, estimulando o compartilhamento de conhecimento e experiências entre eles; [...] **Pesquisa e Inovação** [...] aproximar as instituições das empresas, para facilitar o acesso a recursos privados de quem tiver ideias de pesquisa e desenvolvimento; premiar os principais projetos inovadores, com destaque para universidades e institutos que tiverem melhor desempenho, respeitada as condições iniciais e especificidades de cada um [...] **Internacionalização** estimular intercâmbio de estudantes e professores, com foco na pesquisa aplicada; revalidação de títulos e diplomas estrangeiros por instituições públicas e privadas com alto desempenho, de acordo com critérios do MEC; facilitar o acesso e a promoção de disciplinas em plataformas online [...] (MEC, 2019).

Percebe-se claramente várias características semelhantes com as imposições do Banco Mundial, através do *Novo Gerencialismo*, como parcerias público-privada, investimento em cursos à distância, estímulo via competitividade e lista de desempenho

(*ranking*), dentre outros. Além disso, não se sabe ainda se as OSs poderão atuar dentro das universidades, interferindo no tripé (ensino, pesquisa e extensão). Caso isso ocorra é mais um passo para o fim da autonomia das IFESs.

Na última década tem piorado a qualidade da educação nacional. O Brasil aparece em penúltima posição, entre 40 países pesquisados. Em primeiro e segundo lugares estão nessa ordem Finlândia e Coreia de Sul, enquanto que o Brasil ficou à frente apenas da Indonésia (40º) e atrás da Argentina (35º), Colômbia (36º) e México (38º) (UNESCO, 2019). E de acordo com as mudanças vindouras a tendência não é positiva.

Diante desse quadro de imprevisão, a história brasileira atual apenas está confirmando a tese do “movimento pendular” (Cf. CARNIELLI *et al*, 2007): quando o Estado foi Democrático (durante a Gestão do Presidente Lula, por exemplo) houve investimento maciço de políticas e recursos para a educação, enquanto que nos Governos com tendências ou totalmente autoritários, caso do Governo Bolsonaro, pouco foi investido no setor educacional.

Caso essa realidade não seja revertida, o “pêndulo” tende a destruir física e ideologicamente as construções seculares do ensino (superior) nacional, impossibilitando o desenvolvimento do possível REUNI II para a execução das metas restantes na UFAC e demais PPEs; fomentando, deveras, o retorno ao passado sombrio.

CONCLUSÕES

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) foi gerenciado na Universidade Federal do Acre, a partir de 2008. Esse trabalho teve como objetivo principal responder de que forma o REUNI, como Política Pública de financiamento e desenvolvimento da educação pública superior, contribuiu para a manutenção e ampliação da oferta da graduação na UFAC, durante o período de vigência.

Para alcançar possíveis respostas foi necessário dividir o desenvolvimento do trabalho em duas etapas: a primeira de cunho “teórica” e a outra, de cunho “documental”. Teórica por ter sido constituído fundamentalmente por estudos da revisão de literatura, através dos aspectos históricos e conceituais, cujo embasamento possibilitou um arcabouço da base legal, bem como estudos sobre finanças e orçamentos públicos, e, dentre outros, um aprofundamento sobre o tema da Política Pública em Educação.

Essa assimilação de conhecimentos foi imprescindível para entender em que contexto as PPEs, mais precisamente o REUNI, estão inseridos. Inferiu-se que as transformações mundiais hodiernas estão atreladas a forças capitalistas. Tais interesses financeiros surgiram no início do século passado, cuja ótica mercadológica objetiva a cobrança de metas, desestabilização do trabalho, privatizações de setores públicos, inclusive, o educacional. Como consequências desse modelo estão redução dos custos e aumento dos lucros, mesmo em detrimento da má qualidade do produto/serviço prestado.

Com essa base foi possível executar a segunda fase da pesquisa, a de natureza mais empírica e operativa. Esse segundo momento iniciou-se com levantamento dos dados sobre o Programa REUNI na UFAC. A busca ocorreu tanto via eletrônica quanto física. A rede mundial de computadores forneceu documentos como o *UFAC em Números 2013* (UFAC, 2013), *UFAC em Números 2018* (UFAC, 2018) e *Relatórios de Gestão* (UFAC, 2019), dentre outros. No setor de Protocolo da Universidade foi possível adquirir arquivos públicos, principalmente o *Projeto Proposta REUNI 2008-2012* (UFAC, 2007), além de editais e planilhas.

Com a aquisição dessas fontes, passou-se à parte final da pesquisa com a análise comparativa das condições da UFAC antes e depois do REUNI, para saber se os recursos

advindos, em termos de financiamento, serviram à manutenção e ampliação da oferta da graduação, durante a execução do Programa. Dessa forma, responder à pergunta central do corrente trabalho.

Ainda em relação à metodologia, foi realizado um levantamento no Portal da CAPES sobre as publicações a respeito da temática seguida do estudo das metas previstas no *Projeto Proposta REUNI UFAC 2008-2012* (UFAC, 2007) relativamente aos aspectos relacionados à graduação, ao aumento de vagas nos cursos, à ampliação da oferta do período noturno, à promoção de inovações pedagógicas, à relação professor-aluno, ao combate à evasão, expansão física, acadêmica e pedagógica. Por fim, procedeu-se à comparação entre tudo que fora previsto contra os aspectos implantados/operacionalizados, questões passíveis de demonstração a partir dos documentos da própria UFAC.

Ressaltam-se, no entanto, alguns dos entraves para o desenvolvimento do trabalho. O primeiro detectado foi que alguns dados expostos no *Projeto Proposta REUNI 2008-2012* (UFAC, 2007) não restaram claros ou convergentes. Por exemplo, o somatório apresentado na página 85, de R\$27.122.598,46 (vinte e sete milhões, cento e vinte e dois mil, quinhentos e noventa e oito reais e quarenta e seis centavos), como “Classificação da Despesa” total prevista, para o período de 2008 a 2012, está divergente da soma encontrada de R\$65.306.270,54 (sessenta e cinco milhões, trezentos e seis mil, duzentos e setenta reais e cinquenta e quatro centavos), o que demandou alguns cálculos para tentar entender o valor apresentado.

Outra divergência percebida no Projeto foi em relação às metas de ampliação das vagas. Está escrito: “Com vistas a ampliação da oferta de vagas, a UFAC estabelece como meta ampliar **até 2012, 39,25% em relação a 2006**” (UFAC, 2007, p. 8, grifado). Pela interpretação dessa frase, matematicamente, significa que, como em 2006 foram ofertadas 1.320 (mil, trezentos e vinte) vagas, a meta era de se superar em **518 (quinhentas e dezoito)** vagas, $1.320 \times 39,25\%$, até o final do período.

Porém, estão detalhadas as etapas de ampliação das vagas, quais sejam: “Em 2008, crescimento de 11,87% em relação à meta de 39,25%”, “Em 2009, crescimento de 32,83% em relação à meta de 39,25%”, “Em 2010, crescimento de 56,31% em relação à meta de 39,25%”, “Em 2011, crescimento de 82,32% em relação à meta de 39,25%”,

“Em 2012, crescimento de 100% em relação à meta de 39,25%” (UFAC, 2007, p. 8-10). Pelo exposto anterior, seriam aproximadamente 61 (sessenta e uma) vagas em 2008, 170 (cento e setenta) vagas em 2009, 292 (duzentas e noventa e duas) vagas em 2010, 426 (quatrocentas e vinte e seis) vagas em 2011 e 518 (**quinhentas e dezoito**) vagas no último ano; chegando a **1.467** (mil, quatrocentas e sessenta e sete) vagas a mais em cinco anos.

Ademais, há um resumo dos indicadores de “2008: inserção de **235** vagas; 2009: inserção de **650** vagas; 2010: inserção de **1.115** vagas; 2011: inserção de **1.630** vagas; 2012: inserção de **1.180** vagas;”(grifado), tais valores somados totalizariam um aumento em **5.610** (cinco mil, seiscentas e dez) vagas em relação a 2006 (1.320), alcançando **6.930** (**seis mil, novecentos e trinta**) (UFAC, 2007, p. 10). Ou seja, no mesmo documento, várias contradições.

Porém, a maior dificuldade no desenvolvimento da pesquisa foi a descentralização dos dados. Mesmo com o acesso direto à rede mundial de computadores, vários números estavam dispersos. Foi preciso rever e confrontá-los em vários documentos para que o mesmo dado fosse achado. Como por exemplo, a quantidade de vagas nos cursos noturnos que nos *Relatórios de Gestão* (UFAC, 2019) disponibilizados na *internet* contemplavam alguns anos e somente através dos editais físicos, solicitados no Protocolo-Sede, foi possível o alcance dos dados ausentes.

Por seu turno, os valores orçados para o REUNI foram encontrados no documento fornecido pelo Setor de Orçamento da UFAC; porém, o quantitativo de execução dos recursos foi em sua totalidade localizado na rede mundial de computadores (PATRÍCIO, 2018). Assim, após uma longa pesquisa, um documento complementou o outro. Literalmente, foi como montar um quebra-cabeças ou solucionar um caso literário.

A Universidade Federal do Acre nasceu em 1974 com 6 (seis) cursos, na Sede. No ano de 2006, estava composta por 34 (trinta e quatro) cursos, na capital e no interior. No tocante ao cumprimento das metas, o *Projeto Proposta REUNI 2008-2012* (UFAC, 2007) previa, de modo geral, expandir a Universidade, em termos de cursos de graduação, quantidade de alunos, professores, instalações físicas, estruturas tecnológica e pedagógicas.

Especificamente, estavam previstos aumentar em 39,25%, até 2012, relativo ao total de vagas ofertadas no ano de 2006, equiparar todas as vagas das turmas de cada curso em vigor para 50 (cinquenta) alunos, dobrar as turmas existentes principalmente para o turno da noite, acrescentar cinco novos cursos, ampliar o acesso aos cursos EAD, dirimir a evasão da Universidade, ampliar as bolsas de estudo, investir em material e ampliar as instalações, contratar mais servidores (administrativos e professores), eliminando totalmente os contratados temporariamente, atingir o índice de um professor para cada grupo de dezoito alunos; tudo isso, com captação e investimento de mais recursos na UFAC.

Como dito anteriormente, a análise precisa da ampliação das vagas (39,25% até 2012) restou prejudicada devido às contradições explícitas no próprio documento (UFAC, 2007). Entretanto, independente do quantitativo da meta, objetivamente houve ampliação de 1.320 (mil, trezentos e vinte) para 2.050 (duas mil e cinquenta) vagas, entre 2006 e 2012. Essa mudança representou um acréscimo de 55,30% no intervalo temporal.

Quanto a equiparar todos os cursos com 50 (cinquenta) alunos, não foi possível ainda esse alcance. Visto que, em 2016, os cursos de Artes Cênicas 40 (quarenta vagas), Enfermagem Bach. 30 (trinta vagas), Geografia Bach. 40 (quarenta vagas), Música Lic. 40 (quarenta vagas), na Sede; e Enfermagem Bach. 30 (trinta vagas), em Cruzeiro do Sul ficaram abaixo do esperado.

Em que pese não terem dobradas as turmas do período noturno, em 2013, foram disponibilizados 46 (quarenta e seis) cursos, somando aos da Sede e aos do Campus-Floresta, representando uma variação positiva de 35,29%, em relação ao ano de 2006. Porém, a oferta de cursos à distância ainda está tímida na UFAC, devido ao único curso a se integrar na graduação nessa modalidade de ensino ter sido o de Matemática, com 200 (duzentas) vagas em 2017.

Em termos de reduzir a taxa de evasão da Universidade, outra meta do *Projeto Proposta REUNI 2008-2012* (UFAC, 2007), mesmo com o aumento da oferta de vagas, a variação de alunos matriculados, de 2006 a 2013, foi pequena. Em 2006 havia 9.075 (nove mil e setenta e cinco) discentes, enquanto que em 2013, 9.081 (nove mil e oitenta e um), contando com os alunos de outros programas. Matematicamente, a Taxa de Sucesso na Graduação (TSG) demonstrou que apenas 40% dos alunos que ingressaram na UFAC

conseguiram finalizar seus respectivos cursos na Universidade, entre 2012 e 2018, significando uma alta evasão/desistência.

Esforços para tentar fixá-los não faltaram, visto que somente para a graduação através do REUNI foram utilizados R\$ 20.031.360,00 (vinte milhões, trinta e um mil, trezentos e sessenta reais) em bolsas de estudo na UFAC, entre 2008 e 2012, sem contar as advindas pelo PNAES. Além da aquisição de mais livros e demais materiais de estudo, alcançando 138.550 (cento e trinta e oito mil, quinhentos e cinquenta) unidades em 2018, investimento em máquinas e equipamentos (computadores, televisores e quadros de louça modernos), ampliação dos espaços físicos, reforma do Restaurante Universitário, construção de novos blocos e salas de aula, além de novos núcleos no interior do estado do Acre.

Outra ação iniciada recentemente (2019) para manter os alunos na graduação foi o *Bônus do Argumento de Inclusão Regional*, com reserva de 15% das vagas ofertadas pela Universidade através da seleção do ENEM para estudantes do Acre e cidades vizinhas do Amazonas e Rondônia. Contudo, esses dados só poderão ser coletados no decorrer do tempo e analisados em trabalhos vindouros.

Em relação à contratação de novos profissionais, em 2006 havia nos quadros da Universidade 969 (novecentos e sessenta e nove) servidores, entre professores e técnicos-administrativos. Entre 2006 e 2013, a quantidade de docentes foi de 450 (quatrocentos e cinquenta) para 688 (seiscentos e sessenta e oito) na graduação; destes, 58 (cinquenta e oito) ou 8,43% estavam sob o regime de contratação temporária. Levando-se em consideração que dos 38 (trinta e oito) últimos processos para contratar professores, apenas 4 (quatro) ou 10,5% foram para professores efetivos na graduação da UFAC, entre 2012 e 2019, os números confirmam a correlação entre as PPEs atuais e os interesses governamentais em relação às IFESs.

Diante da redução do quadro de professores efetivos, caiu também a relação discente/docente. Em 2013 estava de 1/13 e 1/11, respectivamente contando e não com os alunos do PROEMAT e PARFOR; indo para 1/10 em 2018, bem longe da meta de 1/18.

Embora tenha havido uma melhoria da titulação dos profissionais, visto que o quantitativo de doutores na Universidade aumentou de 318 (trezentos e dezoito) para 377 (trezentos e setenta e sete), entre 2016 e 2018, foram preponderantes para o não alcance

das metas de um professor para cada grupo de dezoito alunos e de eliminar em 100% o quadro de terceirizados a crescente evasão de alunos, a saída de docentes mediante aposentadorias e a pressão das atuais Políticas Públicas da Educação que estão cada vez mais atreladas aos interesses capitalistas mundiais, visando a terceirização do ensino.

Por fim, no que tange ao aporte de recursos, mesmo não tendo atingido o valor esperado pelo Plano de R\$ 65.306.270,54 (sessenta e cinco milhões, trezentos e seis mil, duzentos e setenta reais e cinquenta e quatro centavos) ou previsto nas LOAs, total de R\$ 69.029.101,00 (sessenta e nove milhões, vinte e nove mil, cento e um reais), e dentro de cinco anos, o valor executado e advindos do REUNI e emendas de R\$ 53.000.000,00 (cinquenta e três milhões de reais), entre 2007 e 2017, foram responsáveis por todas as ampliações, compras e modernizações na graduação da UFAC citados.

Mesmo com todos os entraves, o REUNI foi fundamental para o desenvolvimento da graduação na Universidade Federal do Acre. O desenvolvimento e a ampliação dos cursos de graduação da UFAC podem sim contribuir para alavancar os índices de desenvolvimento da região e reduzir as distâncias sociais.

Apesar de não ter atingido todas as metas previstas no seu documento (UFAC, 2007), o Programa modificou positivamente os aspectos físico, acadêmico e pedagógico da UFAC. Serviu também para descentralizar os alunos da capital, Rio Branco, e incentivar os estudantes a permanecerem nas cidades do interior do estado, como Brasileia, Xapuri e Cruzeiro do Sul. Além de democratizar o acesso ao ES por vários alunos antes excluídos dos processos públicos tradicionais.

Seriam necessários, no entanto, mais verbas e tempo não só para atingir 100% dos objetivos da Instituição, bem como desenvolver outros aspectos do *Projeto Proposta REUNI 2008-2012* (UFAC, 2007).

No entanto, mudanças trazidas pelo Novo Regime Fiscal (NRF), com a EC nº 95/2016, a atual Reforma da Previdência Social, instituída pela Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 6/2019, projetos como o *Future-se*, do Presidente Jair Bolsonaro, que pretende terceirizar o ensino superior e desestabilizar os servidores, dentre outras mudanças, comprometerão, como demonstrado, a autonomia das universidades públicas federais e dificilmente seria possível com essa conjuntura mais aporte financeiro para as IFESs e o desenvolvimento do REUNI II ou de PPEs similares na UFAC.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Antônia Costa; LUCENA, Carlos; BARLETA, Ilma Andrade. **A precarização do trabalho, o REUNI e o novo desenvolvimentismo**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, v.18, n.1, p.234-257, jan./mar. 2018.

ANDRADE, Diego César Terra de; RAMOS, Heidy Rodriguez; COSTA, Danielle Martins Duarte; OLIVEIRA, Denis Renato de. A socialização organizacional dos servidores de uma IFES: em tempos de REUNI. Três Corações: **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, v.14, n.1, p. 670-691, jan./jul. 2016.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira; SULIANO, Daniele Cirilo. Avaliação dos impactos sociais oriundos da interiorização da Universidade Federal do Ceará (UFC). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (online), Brasília, v. 96, n. 243, p. 282-298, maio/ago. 2015.

AMARAL, Nelson Cardoso. **O vínculo avaliação-regulação-financiamento nas IES brasileiras: desafios para a gestão institucional**. Porto Alegre: RBPAAE, v.27, n.1, p. 95-108, jan./abr. 2011.

_____. **Evolução do custo do aluno das IFES: eficiência?** Trabalho apresentado no GT-11 da ANPED, na 26ª Reunião Anual, de 05 a 08 de outubro de 2003, em Poços de Caldas, MG. Publicado na Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior (RAIES), da Universidade Estadual de Campinas – SP, 2003.

AMARAL, Nelson Cardoso; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **Políticas de Financiamento da Educação Superior Num Contexto de Crise**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017.

AMORA, Antônio Soares. **Minidicionário Soares Amora da língua portuguesa**. 19ª ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

ARANHA, Antônia Vitória Soares; PENA, Carolina Silva; RIBEIRO, Sérgio Henrique Rodrigues. **Programas de inclusão na UFMG: o efeito do Bônus e do Reuni nos quatro primeiros anos de vigência – Um estudo sobre acesso e permanência**. Belo Horizonte: Educação em Revista, v. 28, n. 04, p. 317-345, dez. 2012.

ARAÚJO, Cristiane Belo de.; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos. (2014). **O REUNI na opinião dos gestores de uma universidade pública**. Porto Alegre: Revista Psicologia & Sociedade, 2014.

BALL, Stephen. **Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional**. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, p.10-32, Jul/Dez 2006.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernandez. **Educação Superior no Brasil e as políticas de expansão de vagas do Reuni: avanços e controvérsias**. Rio Claro, São Paulo: Educação: Teoria e Prática – Vol. 22, n. 39, Período jan/abr-2012.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE – 2011/2020)**. Brasília. Biblioteca Digital da Câmara, 2011.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Modifica o sistema de previdência social, estabelece regras de transição e disposições transitórias, e dá outras providências**. 2019. Disponível em:

<<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2192459>>
. Acesso em: 30 jul. 2019.

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Decreto nº 9.741/2019**. Altera o Decreto nº 9.711, de 15 de fevereiro de 2019, que dispõe sobre a programação orçamentária e financeira, estabelece o cronograma mensal de desembolso do Poder Executivo federal para o exercício de 2019 e dá outras providências. Brasília, 2019. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9741.htm>.

Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_14.12.2017/art_150.asp>. Acesso em: 9 fev. 2019.

_____. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>.

Acesso em 01 de agosto de 2019.

_____. **Portaria Normativa nº 39, de 12 dez. 2007**. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf. Acesso em 26 de fevereiro de 2019.

BURTON, Guy. **Teorizando o Estado e a Globalização na política e políticas educacionais**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 315-332, jul./dez. 2014.

CAÇADE, Paula; MENEZES, Luiz Fernando. **Quanto custa um aluno no Brasil?** Publicado em 26/06/2018. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/11890/quanto-custa-um-aluno-no-brasil>>. Acesso em: 30 jun. 2019.

CANZIANI, Alex (relator); MARTINS, Ricardo Chaves de Rezende (coordenador); SANTOS, Aldenise Ferreira dos; SILVA, Jules Michelet Pereira Queiroz; MARTINS, Paulo de Sena; PINHEIRO, Alberto, Consultor de Orçamento e Fiscalização Financeira; TANNO, Claudio Riyude. **Financiamento da educação superior no Brasil: impasses e perspectivas**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2018 (Série estudos

estratégicos; n. 11 e-book). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/altosestudos/pdf/financiamento-da-educacao-superior-no-brasil-impasses-e-perspectivas>>. Acesso em: 05 jan. 2019.

CAPES. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Portal CAPES**. Brasília, 2019. Disponível em: <<https://www.periodicos.capes.gov.br>> e <<https://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 21 mar. 2019.

CARNIELLI, Beatrice Laura; GOMES, Cândido Alberto; JESUS, Wellington Ferreira de; LEAL, Helder Bueno. **O financiamento da educação brasileira: uma revisão da literatura**. RBPAAE – v.23, n.1, p. 29-52, jan./abr. 2007.

CAÑAVERAL, Inmaculada Cristina Puertas; SÁ, Thiago Antônio de Oliveira. REUNI: Expansão, segmentação e a determinação institucional do abandono. Estudo de caso na Unifal-MG. **Eccos – Revista Científica**, São Paulo, n. 44, p. 93-115, set./dez. 2017.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Política para a educação superior no governo Lula: expansão e financiamento. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 58, p. 209-244, jun. 2014.

CARVALHO, Mark Assen de. **Professores para as séries iniciais: o dilema da eterna transitoriedade**. Rio Branco: EDUFAC, 2004.

CHRISTOPOULOS, Basile. **Despesa Pública: estrutura, função e controle judicial**. Maceió: UFAL, 2011.

COSTA, Danilo de Melo; COSTA, Alexandre Marino; BARBOSA, Francisco Vidal. Financiamento público e expansão da educação superior federal no Brasil: o REUNI e as perspectivas para o REUNI 2. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 106-127, jan. 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Estado e Políticas de Financiamento em Educação**. Educação e Sociedade. Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 831-855, out. 2007.

DANTE, Luiz Roberto. **Matemática, contexto e aplicações**. Vol 1. São Paulo: Ática, 2013.

DUQUIA, Andressa Andrade; RODRIGUES, Marcio Silva. O REUNI e seus reflexos na estrutura organizacional das instituições de ensino: uma análise da Universidade Federal de Pelotas. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 11, n. 3, p. 188-210, set. 2018.

FABER, Jorge. **Fortalecimento do Sistema de Revisão por Pares**. p. 5, jul.-ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/dpress/v13n4/a01v13n4.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2019.

FARIAS, Manoel Severo de. **Raízes da criação da Universidade Federal do Acre**. Campinas, SP, 1996.

FERREIRA, Edmilson. **UFAC oferece 94 vagas para professor**. Rio Branco, 2008. Disponível em: <<https://www.agencia.ac.gov.br/ufac-oferece-94-vagas-para-professor/>>. Acesso em: 07 set. 2019.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artemed, 2009.

GANDIN, Luís Armando; LIMA, Iana Gomes de. **Entendendo o estado gerencial e sua relação com a educação**: algumas ferramentas de análise. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 69-84, jan./jun. 2012.

GENTIL, Viviane Kanitz; LACERDA, Miriam Pires Corrêa de. **Expansão do ensino superior do sistema federal brasileiro no período 2003 -2006**. *RBPAAE* - v. 32, n. 3, p. 829 - 849 set./dez. 2016.

GIACOMONI, James. **Orçamento Público**. 15.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico de 2010**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 23 mar. 2019.

KRAWCZYK, Nora. A sustentabilidade da reforma educacional em questão: a posição dos organismos internacionais. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2002.

LEHER, Roberto. Educação do governo de Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: MAGALHÃES, João Paulo de Almeida *et al.* (Orgs.) **Os anos Lula**: contribuições para um balanço crítico 2003-2010. Rio de Janeiro: Garamond, 2010, p. 369-412.

LEITE, Carlos Henrique Bezerra. **Direitos Humanos**: 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011.

LIMA, Edileusa Esteves; MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Reuni e Expansão Universitária na UFMG de 2008 a 2012**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 383-406, abr./jun. 2016.

LIMA, Kátia Regina de Souza. O Programa Reuni e os desafios para a formação profissional em Serviço Social. **Revista Katál**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 258-267, jul./dez. 2013.

MACIEL, Carina Elisabeth; SANTOS, Elizeth Gonzaga dos; GIMENEZ, Lima Felipe Vieira. **Políticas e permanência para estudantes na educação superior**. Goiânia: RBPAAE - v. 32, n. 3, p. 759 - 781 set./dez. 2016.

MAINARDES, Jefferson. **Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas**. Contrapontos, Itajaí, v. 9, n. 1, p. 4-16, jan./abr. 2009.

MARTINELLO, Pedro. A **“Batalha da Borracha” na Segunda Guerra Mundial e suas Conseqüências para o Vale da Amazônia**. São Paulo, USP, 1985.

MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Perguntas e respostas do Future-se, programa de autonomia financeira da educação superior**. Brasília, 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/78351-perguntas-e-respostas-do-future-se-programa-de-autonomia-financeira-do-ensino-superior>>. Acesso em: 22 jul. 2019.

_____. **Diretrizes do Reuni**. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2018.

_____. **Proposta de Adesão da Universidade Federal do Acre ao Reuni - Parecer**. Brasília, 2007. Disponível em <<http://simec.mec.gov.br/geral/reuni/parecergeral.php?unicod=MjYyNzU=>>, e acessado em: 20 jul. 2018.

MONT´ALVÃO NETO, Arnaldo Lopo. **Tendências das desigualdades de acesso ao ensino superior no Brasil: 1982-2010**. Educ. Soc., Campinas, v. 35, n. 127, p. 417-441, abr.-jun. 2014. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 02 mai. 2016.

NEVES, Maria Lúcia Wanderley (org.). **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. Rio de Janeiro: Xamã, 2001.

NOGUEIRA, Duda. **Língua Portuguesa para concursos**. 2 ed. Salvador: Jus Podivm, 2015.

OLIVEIRA, André Junior de; ALMEIDA, Lauro Brito de; CARNEIRO, Teresa Cristina Janes; SCARPIN, Jorge Eduardo. **Programa REUNI nas Instituições de Ensino Superior Federal [IFES] brasileiras: um estudo da eficiência operacional por meio da Análise Envoltória de Dados [DEA] no período de 2006 a 2012**. Race, Joaçaba, v. 13, n. 3, p. 1179-1210, set./dez. 2014.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PATRÍCIO, Luciano Oliva. Nota Técnica MEC/SE N° 4/2018. **Apuração do custo das Universidades Federais, e sua relação com os respectivos quantitativos de alunos.** Disponível em:

< http://forplad.andifes.org.br/sites/default/files/forplad/comissaoplanejamento/NT_04-2018_e_anexos_apura%C3%A7%C3%A3o_do_custo_das_universidades.pdf?fbclid=IwAR01ifIDrvQKU-4S0y5XWVVR9EIOijeE4SKq-LE_oCYH9oqfXt0GfhljstvQ>. Acesso em: 26 jun. 2019.

PAULA, Alisson Slider do Nascimento de. **O Programa REUNI em foco: intensificação e precarização do trabalho docente.** Revista Espaço Acadêmico, n. 170, julho, 2015.

REIS, Luiz Fernando. **Dívida pública, política econômica e o financiamento das universidades federais nos governos Lula e Dilma (2003-2014).** 2015. 244 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

SARMENTO, Daniel; GOMES, Camila; BORGES, Ademar; PONTES, João Gabriel; REZENDE, Pedro Henrique (advogados associados). **Petição de partidos no STF para anular cortes de Bolsonaro na educação.** Rio de Janeiro e Brasília, 14 de maio de 2019. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/dl/partidos-entram-acao-stj-anular-cortes.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

SILVA, Elizandra Garcia da. **A expansão da Universidade Federal do Amazonas: implicações a partir do financiamento em tempos de crise.** Revista da Avaliação da Educação Superior, 01 April 2019, Vol.24(1), p. 26-44.

SILVA, Josielle Soares da; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. **Políticas de expansão para o ensino superior no contexto do REUNI: a implementação do programa na UFRN.** HOLOS, Ano 30, Vol. 6, 2014.

SILVA JR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público?** Revista Brasileira de Educação, N. 29. Maio /Jun /Jul /Ago, 2005.

SILVA, João Batista do Carmo; LOPES, Jorge Domingues (org.) **PARFOR: Práxis Amazônicas na Formação dos Professores da Educação Básica.** Campus Universitário do Tocantins (UFPA). Cametá, Pará, 2017.

SGUISSARDI, Valdemar (org.). **Educação superior: velhos e novos desafios.** São Paulo: Xamã, 2000.

_____. (org.). **Universidade Brasileira no século XXI.** São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Estudo Diagnóstico da Política de Expansão da (e Acesso à) Educação Superior no Brasil – 2002-2012**. Brasília: Edital N. 051/2014 SESU; Projeto de Organismo Internacional – OEI; Projeto OEI/BRA/10/002, 2014.

SOUZA, Cláudia Daniele de; FILIPPO, Daniela De; CASADO, Elías Sanz. **Impacto do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI) na atividade investigativa: crescimento, qualidade e internacionalização**. Em *Questão*, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 336-367, set/dez. 2015

SOUZA, Nali de Jesus de; OLIVEIRA, Júlio César de. **Relações entre geração de conhecimento e desenvolvimento econômico**. *Análise*, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 211223, jul/dez 2006.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Disponível em: <www.unesco.org>. Acesso em: 07 set. 2019.

UFAC. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. **Comunicado Reitoria**. Rio Branco, 2019. Disponível em: <<http://www.ufac.br/site/comunicados-informes/comunicado-reitoria-20>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

_____. **Curso de Medicina na Ufac é uma realidade**. Rio Branco, 2001. Disponível em: <<http://www.ufac.br/site/noticias/ufac-na-imprensa/edicoes-2001/fevereiro/curso-de-medicina-no-acre-e-uma-realidade>>. Acesso em: 20 mai. 2019.

_____. **Edital ENEM 2019**. Rio Branco, 2019. Disponível em: <<http://www2.ufac.br/editais/prograd/edital-enem-sisu-2019-1a-edicao/TermoAdesaoUfac2019.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2019.

_____. **Edital PROPEG n.º 5/2017: Exame de seleção para admissão ao Mestrado Acadêmico em Educação**. Rio Branco, 2017. Disponível em: <<http://www.ufac.br/editais/propeg/edital-propeg-no-05-2017-exame-de-selecao-para-admissao-ao-mestrado-academico-em-educacao>>. Acesso em: 23 abr. 2017.

_____. **Editais de Concursos Ufac**. Rio Branco, 2019. Disponível em: <www2.ufac.br/editais/editais-de-concursos>. Acesso em: 5 ago. 2019.

_____. **Projeto Proposta REUNI (2008-2012)**. Rio Branco, 2007.

_____. **Relatórios de Gestão**. Rio Branco, 2019. Disponível em <<http://www2.ufac.br/site/pro-reitorias/proplan/relatorios-de-gestao/>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

_____. **UFAC em números 2013**. Rio Branco, 2013. Disponível em: <<http://www.ufac.br/site/pro-reitorias/proplan/numeros/ufac-em-numeros-2013.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2018.

_____. **UFAC em números 2018**. Rio Branco, 2018. Disponível em: <<http://www.ufac.br/site/pro-reitorias/proplan/numeros/ufac-em-numeros-2018.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2018.

VIEIRA, Carolinne Montes Baptista; ARAÚJO, Rafaela Alves Quadros de; VÉRAS, Renata Meira. **REUNI e a formação acadêmica dos estudantes de saúde da UFBA**: componentes curriculares, pesquisa e extensão. XIV Colóquio Internacional de Gestão Universitária – CIGU. A Gestão do Conhecimento e os Novos Modelos de Universidade. Florianópolis, 2014.

VOSS, Dulce Mari da Silva. **O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**: contextos e discursos. Cadernos de Educação. Pelotas, p. 43-67, janeiro/abril 2011.

WERLE, Flávia Obina Corrêa. A reinvenção da gestão dos sistemas de ensino: uma análise do PDE. **Revista Educação em Questão**, Natal, v.35, n.21, maio/agosto 2009, p. 98-119.

APÊNDICES

Apêndice A – Mapeamento dos principais autores da revisão de literatura sobre a temática das Políticas Públicas em Educação (disposição dos títulos em ordem de leitura/pesquisa).

Título (ano)	Nome dos (as) autor (es/as)	Sinopse
Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. (2006)	BALL, Stephen	Trata-se de uma visão particular do pesquisador sobre as políticas educacionais e as pesquisas sobre elas desenvolvidas na Inglaterra, durante duas décadas. Apesar de ser uma pesquisa no Reino Unido, vários são os aspectos tratados e envolvidos pelo autor que estão influenciando as políticas educacionais brasileiras, como: a lógica mercadológica, o ranqueamento e avaliação, a culpabilização de escola e professores, passagem do discurso fordista de produtividade e planejamento para uma retórica de flexibilidade e empreendedorismo <i>pós-fordista</i> , dentre outros. Ball destaca ainda que a passagem do Estado do Bem-Estar Social <i>keynesiano</i> para o Estado do trabalho <i>schumpeteriano</i> ocasionou na subordinação do Estado às forças de mercado financeiro internacional, resultando no “novo gerencialismo”, excelência, efetividade e qualidade. Fatores que afetam e estão presentes no ensino superior brasileiro.
Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. (2009).	MAINARDES, Jefferson	O texto expõe algumas considerações teórico-metodológicas sobre a análise de políticas educacionais. É uma espécie de manual para estudantes de políticas educacionais. Segundo Mainardes, o modo como o pesquisador enxerga a política educacional afeta totalmente as características da investigação que se deseja enveredar. Dividido em duas partes, na primeira o autor apresenta os principais problemas do estudo sobre políticas públicas em educação e a partir daí, na segunda, ressalta o quanto é importante analisar o contexto formador das políticas, como sendo um sistema complexo, formado por vários órgãos interdependentes, e por isso, sua investigação não pode ser dissociada do todo.
O empresariamento da educação; novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. 2001.	NEVES, Maria Lúcia Wanderley (org.).	Esta obra apresenta um somatório de estudos que permitem uma visão de totalidade sobre a privatização do ensino superior no país. Alerta sobre as bases da mudança nas políticas sociais, que surgiram de forma mais latente nos anos 1980 e firmaram-se nos anos de 1990, através das políticas postas em prática, à época, pelos presidentes Fernando Collor de Melo (1990-1992), Itamar Franco (1993-1994) e FHC (1995-2002), quando os aparatos científico e tecnológico nacionais foram substituídos pelo “saber” estrangeiro. Dentre os temas imprescindíveis para o entendimento do problema, Neves aborda: legislação, planejamento, financiamento público para o ensino privado e o papel das instituições governamentais, dentre os principais.

<p>Teorizando o Estado e a Globalização na política e políticas educacionais. (2014).</p>	<p>BURTON, Guy.</p>	<p>O trabalho procura desmistificar o pensamento convencional sobre a proeminência neoliberal na (formulação de) política(s). O autor analisa dois processos principais de políticas: um processo sistemático e racional ou (2) uma versão cumulativa (gradual/incremental). Este último, para ele, é mais realista por estar atualizado à natureza e ao papel do Estado no mundo globalizado. Com base nas teorias de Dunleavy e O' Leary (1987), Dryzek e Dunleavy (2009), identificou quatro teorias principais a pluralista/neopluralista, a marxista, a elitista e a nova direita/mercado liberal. Ao mesmo tempo encontrou três perspectivas de globalização: a neoliberal, a radical e a transformacionista. Tais estudos são precípuos no processo de formulação de políticas e seus resultados, através da análise complexa e diversificada desses fatores.</p>
---	---------------------	--

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Continuação do Apêndice A – Mapeamento dos principais autores da revisão de literatura sobre a temática das Políticas Públicas em Educação (disposição dos títulos em ordem de leitura/pesquisa).

<p>Título (ano)</p>	<p>Nome dos (as) autor (es/as)</p>	<p>Sinopse</p>
<p>Financiamento da educação superior no Brasil: impasses e perspectivas. (2018)</p>	<p>CANZIANI, Alex (relator); Consultores Legislativos: MARTINS, Ricardo Chaves de Rezende (coordenador); SANTOS, Aldenise Ferreira dos; SILVA, Jules Michelet Pereira Queiroz; MARTINS, Paulo de Sena; PINHEIRO, Alberto, Consultor de Orçamento e Fiscalização Financeira; TANNO, Claudio Riyude</p>	<p>Sob o tema da educação de qualidade, o Deputado Alex Canziani, conduz esse trabalho sob vários aspectos os quais considera fundamentais ao desenvolvimento econômico sustentável. Através de uma longa pesquisa, os autores abordaram o tema do ensino nacional perpassando por políticas públicas, endividamento, empréstimos financeiros, Produto Interno Bruto, carga tributária, decisão governamental, impacto no orçamento público, dentre outros. Através de gráficos e tabelas, foram explorados os números da educação desde o ensino fundamental até o superior, da pública a particular, dos últimos anos, dentro de um contexto sócio-político influenciado pelo mercado internacional, com reflexos principalmente na legislação brasileira.</p>
<p>A sustentabilidade da reforma educacional em questão: a posição dos organismos internacionais. (2002).</p>	<p>KRAWCZYK, Nora</p>	<p>Sob o texto apresentado na sessão especial Reformas Educacionais na América Latina, na 24ª Reunião Anual da ANPed (Caxambu-MG, de 7 a 11 de outubro de 2001), a autora aborda através de três dimensões: Política, Técnica e Financeira a influência dos principais organismos internacionais (do Banco Mundial, da CEPAL, do PREAL, do BID, do IIPPE/ UNESCO e da OREALC/UNESCO, desde 1998 até 2001) em relação às mudanças ocorridas na educação brasileira.</p>

<p>Estudo Diagnóstico da Política de Expansão da (e Acesso à) Educação Superior no Brasil – 2002-2012</p> <p>(2014)</p>	<p>SGUISSARDI, Valdemar</p>	<p>O trabalho explicita de que forma as fronteiras entre o público e o privado estão se diluindo na educação superior nacional. Baseado no trabalho da Comissão formada pela Secretaria de Educação Superior do MEC e Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI), sobre a formulação de métodos, técnicas e indicadores para análise e diagnóstico das políticas, ações e programas de educação superior no Brasil voltados à expansão; o autor tinha como objetivo analisar, no período de 2002 a 2012, políticas e indicadores da expansão e das formas de acesso à educação superior, bem como marcos regulatórios balizadores desse processo; realizar a análise de indicadores das políticas de expansão da educação superior e das formas de acesso no período citado; identificar as políticas de expansão da educação superior e das práticas mercadológicas sob os marcos legais, bem como suas diversas características e tipologias, marcado pela complexificação desse nível de ensino pela diversificação e diferenciação institucional; e realizar a análise das políticas, dos indicadores de expansão da educação superior e das práticas mercadológicas sob marcos legais, identificando as diversas características e tipologias, no período 2002 – 2012, suas singularidades, potencialidades e limites .</p>
---	-----------------------------	--

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Apêndice B – Mapeamento de Teses e Dissertações de acordo com a temática REUNI (disposição dos títulos em ordem de leitura/pesquisa)

Título	Nome dos (as) autor (es/as)	Instituição de origem ou local da pesquisa (ano)	Sinopse
O Programa Reuni e os desafios para a formação profissional em Serviço Social	LIMA, Kátia Regina de Souza	Universidade Federal Fluminense (UFF) – Rio de Janeiro/RJ (2013)	Analisa a implantação do Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), particularmente no que se refere à ampliação do número de vagas discentes ofertadas nos cursos de Serviço Social das universidades federais. Identifica o Reuni como uma expressão da política de expansão em curso no Brasil na primeira década do novo século. Ao final, o texto problematiza o significado político e pedagógico do referido Programa, seus impactos na intensificação do trabalho docente e na formação profissional em Serviço Social.
Programas de inclusão na UFMG: o efeito do bônus e do	ARANHA, Antônia Vitória Soares; PENA, Carolina Silva;	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – Belo Horizonte/MG	Aborda o impacto da adoção do Programa de Bônus no processo de seleção da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) sob a perspectiva da inclusão racial, da educação pregressa e por faixa de renda. Foram

Reuni nos quatro primeiros anos de vigência – um estudo sobre acesso e permanência	RIBEIRO, Sérgio Henrique Rodrigues	(2012)	analisados dados dos últimos 13 vestibulares, contemplando os quatro primeiros anos de aplicação do bônus. Além da análise do acesso à UFMG, este artigo traz também informações a respeito da permanência de estudantes que ingressaram em cursos presenciais da UFMG nos dois primeiros anos de vigência do Programa de Bônus.
Educação Superior no Brasil e as políticas de expansão de vagas do Reuni: avanços e controvérsias	BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernandez	Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG (2012)	Aponta discussões sobre as políticas de Educação Superior, destacando nesta as influências do neoliberalismo; a legislação; e as reformas nesse nível de educação no Brasil após os anos 1990, detendo-se, principalmente, no Projeto Reuni, o qual orienta, no momento atual, as mudanças na expansão da Educação Superior no Brasil.
REUNI e a formação acadêmica dos estudantes de saúde da UFBA: Componentes curriculares, pesquisa e extensão	VIEIRA, Carolinne Montes Baptista; ARAÚJO, Rafaela Alves Quadros de; VÉRAS, Renata Meira	Universidade Federal da Bahia (UFBA) (2014)	Demonstra os resultados de uma pesquisa realizada na UFBA, referente às percepções dos estudantes dos cursos de saúde, criados a partir do REUNI sobre os componentes curriculares ofertados, as atividades de pesquisa e extensão. Tem como objetivo verificar se houve mudanças na formação dos estudantes que frequentam os referidos cursos, já que o REUNI propõe uma reformulação curricular e de formação em geral.

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Quadro elaborado pelo autor, 2019.

Continuação do Apêndice B – Mapeamento de Teses e Dissertações de acordo com a temática REUNI (disposição dos títulos em ordem de leitura/pesquisa).

Título	Nome dos (as) autor (es/as)	Instituição de origem ou local da pesquisa (ano)	Sinopse
O REUNI e seus reflexos na estrutura organizacional das instituições de ensino: Uma análise da Universidade Federal de Pelotas	DUQUIA, Andressa Andrade; RODRIGUES, Marcio Silva	Universidade Federal de Pelotas (UFPel) – Pelotas/RS (2018)	Visa analisar as mudanças ocorridas na estrutura organizacional da UFPel, após a implantação do REUNI, em 2008. Partindo de uma abordagem predominantemente qualitativa, via entrevistas. Nesse processo, ficou evidente que o REUNI proporcionou um crescimento considerável que acarretou em impactos na estrutura organizacional da instituição. Com a universidade mais robusta e complexa, ocorreu descentralização do poder, entre os tomadores de decisões.

A precarização do trabalho, o REUNI e o novo desenvolvimentismo	ANDRADE, Antonia Costa; LUCENA, Carlos; BARLETA, Ilma Andrade	Universidade Federal de Uberlândia (UFU) – Uberlândia/MG (2018)	Extraído da Tese de Doutorado em Educação <i>Os governos FHC e Lula e a ressignificação do neodesenvolvimentismo: o REUNI</i> , defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU), pela primeira autora (Andrade), centraliza-se nos governos FHC e Lula, sob a ressignificação do neodesenvolvimentismo. Tendo o REUNI como referência, em termos educacionais, objetiva realizar um estudo comparativo entre os referidos governos, respaldado nas mudanças no neodesenvolvimento e seus impactos na sociedade e na educação.
Política para a educação superior no governo Lula: expansão e financiamento	CARVALHO, Cristina Helena Almeida de	Universidade de Brasília (UnB) – Brasília/DF (2014)	Analisa a política educacional no que tange à expansão e ao financiamento à educação superior nos dois mandatos do governo Lula. A autora foca seu estudo nas políticas públicas implementadas nesse período, com base nos programas FIES, PROUNI, REUNI e PNAES (principalmente nos dois últimos), em prol das camadas mais pobres, não apenas no sentido do acesso ao ensino superior mas sob a lógica da permanência dos alunos nas instituições públicas.
O REUNI na opinião dos gestores de uma universidade pública	ARAÚJO, Cristiane Belo de; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos	Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) – São João del-Rei/MG (2014)	Objetiva investigar a opinião de gestores, da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), acerca dos impactos produzidos na cidade de São João e em suas vidas pela adesão da Instituição ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).
A socialização organizacional dos servidores de uma IFES: em tempos de REUNI	ANDRADE, Diego César Terra de; RAMOS, Heidy Rodriguez; COSTA, Danielle Martins Duarte; OLIVEIRA, Denis Renato de	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas (IFSULdeMinas) - Pouso Alegre/MG (2016)	Sob o prisma de uma pesquisa com servidores técnico-administrativos e docentes de uma Instituição Federal de Ensino Superior, o objetivo foi identificar a percepção dos mesmos acerca do nível de socialização organizacional e sua variação, conforme o tempo de serviço na Instituição. Vários foram os resultados que indicaram a tendência de bom aproveitamento do quadro de pessoal da Universidade, porém alguns índices podem ser melhorados por meio de estratégias de socialização.

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Quadro elaborado pelo autor, 2019.

Continuação do Apêndice B – Mapeamento de Teses e Dissertações de acordo com a temática REUNI (disposição dos títulos em ordem de leitura/pesquisa).

Título	Nome dos (as) autor (es/as)	Instituição de origem ou local da pesquisa (ano)	Sinopse
Impacto do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das	SOUZA, Cláudia Daniele de; FILIPPO, Daniela De; CASADO, Elías	Universidad Carlos III de Madrid - Madrid, Espanha	O objetivo deste trabalho é analisar seu impacto na atividade investigativa das universidades federais, em três dimensões: crescimento, qualidade e internacionalização, estabelecendo uma relação entre os resultados do Programa REUNI e as publicações

Universidades Federais Brasileiras (REUNI) na atividade investigativa: crescimento, qualidade e internacionalização	Sanz	(2015)	científicas na <i>Web of Science</i> . A partir de dados referentes ao período 2003-2012, observa-se que houve um incremento considerável na produção científica do Brasil e ainda mais nas universidades federais. A contratação de professores doutores tem aumentado, entretanto ainda não repercute na qualidade dos documentos em revistas de primeiro quartil.
Programa REUNI nas Instituições de Ensino Superior Federal [IFES] brasileiras: um estudo da eficiência operacional por meio da Análise Envoltória de Dados [DEA] no período de 2006 a 2012	OLIVEIRA, André Junior de; ALMEIDA, Lauro Brito de; CARNEIRO, Teresa Cristina Janes; SCARPIN, Jorge Eduardo	Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Curitiba/PR (2014)	O presente estudo teve como objetivo verificar a influência do Reuni na eficiência operacional das IFESs brasileiras no período de 2006 a 2012. Por meio da técnica de análise envoltória de dados, foi possível identificar as IFESs consideradas eficientes e não eficientes ao longo dos anos analisados, bem como classificá-las de acordo com a distância que se encontravam da eficiência ideal ou máxima. Os resultados apontaram que o aumento dos recursos provenientes das novas políticas do Reuni (2008-2012) não alteraram os resultados de eficiência do período pré-Reuni (2006-2007), pois as IFESs que trabalhavam com alta eficiência relativa antes da implantação do Reuni continuaram eficientes após o início do Programa.
Avaliação dos impactos sociais oriundos da interiorização da Universidade Federal do Ceará (UFC)	ANDRIOLA, Wagner Bandeira; SULIANO, Daniele Cirilo	Universidade Federal do Ceará (UFC) – Sobral, Quixadá e Região do Cariri /CE (2015)	Relatou os principais resultados de estudo avaliativo sobre os impactos da presença da UFC, nos seus três <i>campi</i> do interior do estado: Sobral, Quixadá e Região do Cariri (que abrange as cidades de Juazeiro do Norte, Crato e Barbalha), em função do REUNI. A pesquisa descritiva foi realizada tendo por base 129 alunos, 503 professores e 191 municípios. Vários foram os aspectos positivos advindos da interiorização da Universidade.
Políticas de expansão para o ensino superior no contexto do REUNI: a implementação do programa na UFRN	SILVA, Josielle Soares da; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) – Natal/RN (2014)	Investiga as estratégias de expansão para o ensino superior considerando as instituições públicas de ensino, tomando como referência de análise a expansão ocorrida na UFRN com a implantação do REUNI. Essa política possibilitou várias modificações na forma de gerenciar os serviços na Instituição, tendo em vista a adoção de um modelo de gestão gerencial, ressaltando a adesão ao contrato de gestão.
Reuni e Expansão Universitária na UFMG de 2008 a 2012	LIMA, Edileusa Esteves; MACHADO, Lucília Regina de Souza	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – Belo Horizonte/MG (2016)	Pretende analisar em que nível de cumprimento as metas da UFMG apresentadas ao MEC, em 2008, para o Reuni, encontravam-se em 2012, assim como as mudanças que se produziram no contexto institucional como decorrência da expansão universitária induzida por esse Programa. Foram consultados documentos referentes ao Programa Reuni e analisados os dados institucionais divulgados pela UFMG em sua página na internet e em seu Relatório de Gestão 2011. Apesar de ter cumprido algumas metas, algumas situações críticas requerem atenção da gestão universitária.

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Quadro elaborado pelo autor, 2019.

Continuação do Apêndice B – Mapeamento de Teses e Dissertações de acordo com a temática REUNI (disposição dos títulos em ordem de leitura/pesquisa)

Título	Nome dos (as) autor (es/as)	Instituição de origem ou local da pesquisa (ano)	Sinopse
O Programa REUNI em foco: Intensificação e precarização do trabalho docente	PAULA, Alisson Slider do Nascimento de	Universidade Federal do Ceará (UFC) – Fortaleza/CE (2015)	Abrange o REUNI em termos de reestruturação pedagógica das universidades federais e de expansão física sob à ótica da crise da economia global. Para o autor, duplicar as vagas públicas no ensino superior está vinculado com processos de financiamento não-condizentes com a realidade brasileira, visto que estas transformações nas universidades fortaleceram o conceito de educação superior minimalista. Com a implantação do REUNI, estas determinações se aprofundaram e, apontaram indicativos de precarização da universidade e do trabalho docente, comprometendo precisamente a qualidade das universidades públicas no país.
REUNI: Expansão, segmentação e a determinação institucional do abandono. Estudo de caso na Unifal-MG	CAÑAVERAL, Inmaculada Cristina Puertas; SÁ, Thiago Antônio de Oliveira	Universidade Federal de Alfenas (Unifal) – Alfenas/MG (2017)	Apesar da expansão e da inclusão proporcionadas pelo REUNI, determinantes institucionais como nota de corte e relação candidato/vaga influenciam na ocupação das vagas, provocando uma segmentação interna dentro das universidades. Com isso, pretende-se com esse trabalho testar a hipótese de que os mesmos fatores institucionais que influenciam na determinação social do acesso também influenciam na decisão de abandono e, se confirmada tal hipótese, explicar como esses fatores influenciam na desistência. Para tanto, examinaram-se os evadidos de 2013 do campus-sede da Unifal.
Financiamento público e expansão da educação superior federal no Brasil: o REUNI e as perspectivas para o REUNI 2	COSTA, Danilo de Melo; COSTA, Alexandre Marino; BARBOSA, Francisco Vidal	Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Chapecó/SC e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – Florianópolis/SC (2013)	Apresenta e analisa as ações de financiamento da expansão do ensino superior público federal no Brasil, que está pautada em dois aspectos: criação de novas universidades e reestruturação e expansão das universidades existentes. Para tanto, escolheu-se no âmbito das universidades criadas a partir do ano de 2002 a UFFS, e no âmbito das universidades reestruturadas a UFSC. Assim, identificou-se a percepção dos dirigentes universitários e buscou-se compreender as perspectivas para o financiamento e a expansão da educação superior no Brasil juntamente aos gestores públicos do MEC.
A expansão da Universidade Federal do Amazonas:	SILVA, Elizandra Garcia da.	Universidade Federal do Amazonas (UFAM) – Parintins/AM (2019)	No artigo, a autora analisa a expansão da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), em curso no interior do estado, em termos de financiamento, acesso ao ensino superior e as

implicações a partir do financiamento em tempos de crise			estimativas do Governo Federal em relação ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação de Expansão das Universidades Federais (REUNI). Tais transformações do ensino superior estão inseridas em um contexto da sociedade do capital em crise, que foi iniciada nos anos 1970 e com reflexos na atualidade, visto os cortes de verbas que dificultaram uma melhor expansão nos <i>campi</i> da UFAM.
--	--	--	---

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Quadro elaborado pelo autor, 2019

ANEXOS

Anexo A - Tabela orçamentaria dos recursos do REUNI para a UFAC (2007-2012)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PROGRAMA REUNI
MATRIZ ORÇAMENTÁRIA 2007 - 2012

AÇÃO	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Reuni Pactuado-Custeio	-	531.132	1.845.366	3.446.827	5.060.865	7.210.560
Reuni Complemento Custeio	-	-	-	356.587	894.596	-
Reuni Pactuado-Assistência Estudantil Custeio	-	321.000	906.000	1.515.000	2.400.000	4.548.000
Reuni Pactuado Capital	2.384.296	1.589.597	3.718.313	3.718.313	3.718.313	-
Reuni Complemento - Capital	-	-	-	4.737.518	11.885.352	8.241.466
TOTAL	4.826.025	6.469.679	6.469.679	13.774.245	23.959.126	20.000.026