

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JULIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS  
*Campus de Marília*

EDEVANIA TREVIZAN

PROGRAMA DE APOIO A PLANOS DE REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DAS  
UNIVERSIDADES FEDERAIS (REUNI): CONTEXTOS, CONDICIONANTES E  
RESULTADOS DE SUA IMPLEMENTAÇÃO

MARÍLIA  
2019

EDEVANIA TREVIZAN

PROGRAMA DE APOIO A PLANOS DE REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DAS  
UNIVERSIDADES FEDERAIS (REUNI): CONTEXTOS, CONDICIONANTES E  
RESULTADOS DE SUA IMPLEMENTAÇÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – *Campus* de Marília, para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Julio Cesar Torres

MARÍLIA  
2019

T814p

Trevizan, Edevania

Programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais (Reuni): contextos, condicionantes e resultados de sua implementação / Edevania Trevizan. -- Marília, 2019

150 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),  
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Orientador: Julio Cesar Torres

1. Educação e Estado. 2. Ensino Superior. 3. Universidade Federal.  
4. Reuni. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

EDEVANIA TREVIZAN

PROGRAMA DE APOIO A PLANOS DE REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DAS  
UNIVERSIDADES FEDERAIS (REUNI): CONTEXTOS, CONDICIONANTES E  
RESULTADOS DE SUA IMPLEMENTAÇÃO

Tese de Doutorado para a obtenção do título de Doutor da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP – *Campus* de Marília na linha de pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

BANCA EXAMINADORA

Examinador 1: \_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Julio Cesar Torres/ Departamento de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação / Unesp, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto

Examinador 2: \_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Carlos da Fonseca Brandão/ Departamento de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação / Unesp, Faculdade de Ciências e Letras, Assis

Examinador 3: \_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Henrique Tahan Novaes/ Departamento de Administração e Supervisão Escolar e Programa de Pós-Graduação em Educação / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Examinador 4: \_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dra. Claudia Maria de Lima / PPGE – Unoeste Presidente Prudente/Unesp, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto

Examinador 5: \_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes/ Departamento de Fundamentos da Educação / UFSCar, Universidade Federal de São Carlos

Marília, 20 de novembro de 2019.

## AGRADECIMENTOS

Ao professor Dr. Julio Cesar Torres, pela oportunidade proporcionada, pelo tempo dispensado, apoio e apontamentos realizados.

Aos professores Dr. Carlos da Fonseca Brandão, Dra. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes, Dr. Henrique Tahan Novaes e Dra. Claudia Maria de Lima, por aceitarem o convite para dialogarem e contribuírem diretamente para o aprofundamento da pesquisa. Suas contribuições foram preciosas para o aprimoramento da tese.

Aos professores do programa de Pós-Graduação da UNESP de Marília/SP.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia, pela acolhida e pelas vivências compartilhadas.

À Universidade Tecnológica Federal do Paraná pela concessão do afastamento para cursar pós-graduação, importante reconhecimento profissional, que permitiu a realização dessa pesquisa.

E, a todos que contribuíram com a construção deste trabalho.

## RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi analisar o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que vigorou entre os anos de 2007 a 2012, tendo sido instituído por meio do Decreto nº 6.096/2007. Formulado para ser uma política do governo federal de reestruturação das universidades federais, o programa previa, inicialmente, um aporte de verbas condicionado ao cumprimento de um acordo, no qual, as universidades comprometiam-se em aumentar as vagas nos cursos de graduação, adotando estruturas curriculares mais flexíveis, com vistas a uma reorganização do currículo e dos cursos. Considerando que a implementação do Reuni assumiu contornos distintos em cada instituição, este trabalho investigou o processo de implementação do Reuni e seus resultados, com vistas a avaliar o contexto e o desenvolvimento do programa, enquanto uma política pública para o ensino superior, identificando-se e caracterizando-se as implicações desse processo, bem como examinou sua dimensão acadêmico-curricular, evidenciando o processo de diversificação e diferenciação das modalidades de graduação nas universidades federais por meio da instituição dos cursos de Bacharelado Interdisciplinar. Trata-se de pesquisa de natureza bibliográfica e documental, pautada pela análise das políticas para a educação superior no Brasil em perspectiva histórica. A pesquisa focou nos resultados alcançados por três universidades federais: UFABC, UFBA e UTFPR. As conclusões apontam um esforço das instituições no sentido de se adequarem às propaladas orientações, dessa forma, verifica-se um conjunto de medidas adotadas pelas universidades em busca de adequações para o alcance das metas do Reuni. As alterações identificadas vão desde a reformulação de sua estrutura acadêmica, à reestruturação de cursos e modelos acadêmicos e curriculares. Assim, o contexto do Reuni caracteriza-se como um período que trouxe uma dinâmica de expansão às universidades federais, proporcionando um incremento no orçamento com prazo pré-determinado, elevando-se o número de alunos, de cursos, e a infraestrutura das universidades federais. No entanto, findado o período programado, cessaram as verbas destinadas ao programa, e o orçamento das instituições vem sofrendo drásticos cortes e contingenciamentos, ano após ano.

Palavras-chave: Educação e Estado. Ensino Superior. Universidade Federal. Reuni.

## ABSTRACT

The purpose of the research was to analyze the Program of Support for the Restructuring and Expansion Plans of the Federal Universities (Reuni), developed between 2007 to 2012 and had been instituted by Decree 6.096/2007. Developed to be a federal government restructuring policy for Federal Universities, the program initially provided for an increase in budget, dependent on compliance with an agreement whereby universities should increase the number of students in undergraduate courses, adopt more flexible curriculum structures and reconfigure curriculum and undergraduate courses. Considering that the implementation of Reuni was carried out in different ways depending on the institution, this paper investigates the process of implementation of Reuni, with the objective of evaluating the context and development of the program, as a public policy for higher education, identifying and characterizing the implications, by the institution of Interdisciplinary Bachelor Degree courses. It is a bibliographic and documentary research, based on the analysis of policies for higher education in Brazil from a historical perspective. The research was developed based on the results achieved by Federal Universities: UFABC, UFBA and UTFPR. The finding shows an effort by the institutions to adapt the proclaimed guidelines, there was a set of measures adopted by the universities to achieve the Reuni goals. The academic innovations identified include the reformulation of the academic structure of universities and the restructuring of courses and curriculum models. Reuni was a period of expansion for federal universities, providing an increase in the budget with a predetermined period, increased the number of students, courses and infrastructure of Federal Universities, however, after the end of the program, the financing of program has ended and the institutions' budget has been reduced year after year.

Keywords: State and Education. Higher Education. Federal Universities. Reuni.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### Gráficos

Gráfico 1	Evolução no número de Instituições de Ensino Superior - 1980-2017.....	36
Gráfico 2	Evolução das Matrículas nas Instituições de Ensino Superior - 1980-2017.....	37
Gráfico 3	Universidades Federais - por região.....	51
Gráfico 4	Número de vagas oferecidas/ano.....	51
Gráfico 5	Número total de ingressantes/ano.....	52
Gráfico 6	Matrículas nas Universidades Federais - 2003-2017.....	53
Gráfico 7	Matrículas nas Universidades Federais - por regiões .....	53
Gráfico 8	Matrículas nas Universidades Federais - por regiões.....	54
Gráfico 9	Número de docentes em exercício nas Universidades Federais.....	54
Gráfico 10	Número de servidores administrativos nas Universidades Federais.....	55

### Quadros

Quadro 1	Cursos de Bacharelado Interdisciplinar em atividade nas Universidades Federais.....	59
Quadro 2	Cursos de Bacharelado Interdisciplinar na área de Ciência e Tecnologia, ofertados pelas Universidades Federais...	60/61
Quadro 3	Cursos de Bacharelado Interdisciplinar na área de Humanidades, ofertados pelas Universidades Federais.....	65
Quadro 4	Cursos de Bacharelado Interdisciplinar na área da Saúde, ofertados pelas Universidades Federais.....	68
Quadro 5	Cursos de Bacharelado Interdisciplinar na área de Artes, ofertados pelas Universidades Federais.....	69
Quadro 6	Cursos de Bacharelado Interdisciplinar em áreas diversas, ofertados pelas Universidades Federais.....	70/71



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Indicadores da expansão acadêmica na graduação UFABC 2007-2017.....	86
Tabela 2	Indicadores da expansão acadêmica na pós-graduação UFABC 2007-2017.....	88
Tabela 3	Docentes efetivos e técnicos administrativos em educação UFABC 2007-2017.....	88
Tabela 4	Quantitativo professor/aluno graduação e aluno pós-graduação UFABC 2007-2017.....	89
Tabela 5	Expansão em m <sup>2</sup> da área construída UFABC 2007-2017.....	89
Tabela 6	Orçamento UFABC em R\$ - 2007-2017.....	90
Tabela 7	Vagas nos cursos específicos da UFABC.....	92
Tabela 8	Inscritos nos editais de cursos pós-BI a UFABC 2013-2017.....	93
Tabela 9	Matrículas nos cursos de ingresso na UFABC e nos cursos pós-Bacharelado Interdisciplinar.....	93/94
Tabela 10	Indicadores da expansão acadêmica na graduação UFBA 2007-2017.....	100
Tabela 11	Indicadores da expansão acadêmica na pós-graduação UFBA 2007-2017.....	101
Tabela 12	Docentes efetivos em regime de dedicação exclusiva e técnicos administrativos em educação UFBA 2007-2017.....	102
Tabela 13	Quantitativo professor/aluno graduação e aluno pós-graduação UFBA 2007-2017.....	104
Tabela 14	Expansão em m <sup>2</sup> da área construída UFBA 2007-2017.....	104
Tabela 15	Orçamento UFBA em R\$ - 2007-2017.....	105
Tabela 16	Cursos de Bacharelado interdisciplinar na UFBA 2009-2017.....	108
Tabela 17	Indicadores da expansão acadêmica da UTFPR 2007-2017.....	113
Tabela 18	Indicadores da expansão acadêmica na pós-graduação UTFPR 2007-2017.....	115
Tabela 19	Docentes efetivos e técnicos administrativos em educação UTFPR 2007-2017.....	115
Tabela 20	Quantitativo professor/aluno graduação e aluno pós-graduação UTFPR 2007-2017.....	116
Tabela 21	Expansão em m <sup>2</sup> da área construída UTFPR 2007-2017.....	116
Tabela 22	Orçamento UTFPR em R\$ - 2007-2017.....	117

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior.
BC&H	Bacharelado em Ciências e Humanidades
BC&T	Bacharelado em Ciência e Tecnologia
BI	Bacharelado Interdisciplinar
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento
BRICS	Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul
CAE	Conselho Acadêmico de Ensino
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPEX	Conselho de Pesquisa e Extensão
CGU	Controladoria Geral da União
CNE/CES	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
ConsePE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSUNI	Conselho Universitário
CPL	Curso de Progressão Linear
DE	Dedicação Exclusiva
EAPES	Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
ECTS	European Credit Transfer System
EEES	Espaço Europeu de Ensino Superior
e-MEC	Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior
FAPESB	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FINEP	Financiadora de Inovação e Pesquisa
FMI	Fundo Monetário Internacional
GERES	Relatório do Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior
GTRU	Grupo de Trabalho da Reforma Universitária
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPCA	Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo
IPES	Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOA	Lei Orçamentária Anual
MEC	Ministério da Educação
MEC/MP	Ministério da Educação/Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão

MSUP	Magistério Superior
OEA	Organização dos Estados Americanos
OIT	Organização Internacional do trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
PAC	Plano de Aceleração do Crescimento
PAIUB	Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PLOA	Projeto de Lei Orçamentária Anual
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPP	Parceria Público-Privada
Prouni	Programa Universidade para Todos
RAP	Relação Aluno por Professor
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SESu	Secretaria de Educação Superior
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificado
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UAB	Sistema Universidade Aberta do Brasil
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semi-Árido
UFFS	Universidade Federal Fluminense
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOB	Universidade Federal do Oeste da Bahia
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSB	Universidade Federal Sul da Bahia

UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSJ	Universidade Federal de São João Del Rei
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas
Unifesp	Universidade Federal de São Paulo
Unilab	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Unipampa	Universidade Federal do Pampa
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## Sumário

1	Introdução.....	14
2	Condicionantes históricos da universidade: um olhar sobre a universidade pública no Brasil .....	23
2.1	As bases iniciais da universidade brasileira e a escola conglomerada .....	24
2.2	Antecedentes da Reforma de 1968: construção do ideário da Reforma Universitária ..	27
2.2.1	Documentos norteadores de 1968 e os recentes cursos de Bacharelado Interdisciplinar .....	29
2.3	Conjuntura das reformas na educação superior brasileira .....	32
2.4	Expansão da educação superior .....	37
2.5	Reestruturação da Educação Superior brasileira: contexto de formulação do Reuni ....	39
2.6	Espaço Europeu de Educação Superior e seus desdobramentos.....	44
3	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais....	49
3.1	A proposta do Reuni .....	49
3.2	Dados da Expansão .....	51
3.3	Organização curricular dos novos cursos de graduação implementados a partir do Reuni - Bacharelado Interdisciplinar .....	56
3.4	Cursos de Bacharelado Interdisciplinar nas universidades federais .....	61
3.5	Pressupostos Teóricos dos cursos de Bacharelado Interdisciplinar.....	72
4	Expansão das universidades federais: um olhar através das particularidades das UFABC, UFBA e UTFPR .....	82
4.1	O processo de consolidação e expansão da UFABC .....	82
4.1.1	UFABC – Breve histórico.....	83
4.1.2	Gestão acadêmica.....	83
4.1.3	Expansão e consolidação da UFABC no período de 2007 a 2017.....	86
4.1.4	Bacharelado interdisciplinar.....	91
4.2	A expansão da UFBA .....	94
4.2.1	UFBA – Breve histórico.....	94
4.2.2	Gestão acadêmica.....	96
4.2.3	Expansão da UFBA no período de 2007 a 2017 .....	98
4.2.4	Bacharelado Interdisciplinar .....	107
4.3	Expansão e consolidação da UTFPR .....	109
4.3.1	UTFPR – Breve histórico.....	109
4.3.2	Gestão acadêmica.....	110

4.3.3 Expansão da UTFPR no período de 2007 a 2017 .....	112
4.3.4 Adequações curriculares .....	117
4.4 Considerações acerca da expansão Reuni na UFABC, na UFBA e na UTFPR .....	122
5 Considerações finais .....	128
6 Referências .....	135

## 1 Introdução

Esta investigação insere-se no campo de estudos sobre as políticas públicas de educação superior. O presente estudo teve por objeto a análise do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). A pesquisa observou os condicionantes históricos e políticos que antecederam a elaboração do Programa e as alterações produzidas na universidade federal em decorrência de sua implementação.

Embora considerando que a implementação do Reuni assumiu contornos distintos em cada instituição, pretendeu-se investigar os impactos da política de reestruturação e de expansão da educação superior federal na reconfiguração da universidade federal, mais especificamente, sendo destacadas as metas acordadas entre o Ministério da Educação e as universidades, e suas implicações na reformulação curricular postulada pelo Programa. Vale ressaltar que, no acordo, as universidades federais, em contrapartida ao aumento de investimentos governamentais, comprometeram-se a ampliar a oferta de vagas e de cursos, e a reestruturarem academicamente as carreiras, de forma a estabelecer um itinerário formativo mais flexível.

De acordo com Dourado (2002), as políticas para educação devem ser compreendidas e efetivadas como expressão de acontecimentos históricos e de conjunturas políticas, assumidas no âmbito das relações sociais. Assim, uma análise contextualizada da implementação dessas políticas faz-se necessária, para que possamos compreender os interesses políticos e econômicos que perpassam os espaços públicos e privados. Verificar quais princípios norteiam as políticas públicas para a educação possibilita-nos uma melhor percepção de como se formulam os jogos de interesses presentes.

A crise do capital, nos anos 1970, foi um dos aspectos que resultou na aceleração do processo de mundialização do capital, com alcances e consequências próprias que diferem em todos os sentidos dos processos anteriores, perfazendo novos arranjos, que se referem a um novo estágio do capitalismo (CHESNAIS, 1996; IANNI, 1997; HARVEY, 1994). Segundo Harvey (1992), o processo de acumulação flexível, parte de uma reorganização do modo de produção capitalista, com ênfase na financeirização da economia e na precarização do trabalho, flexibiliza o processo produtivo, as relações de trabalho e o padrão de consumo.

O processo de financeirização altera as configurações do modo de produção, por meio da globalização e da reestruturação produtiva, incorpora novas tecnologias no sistema produtivo e nas formas de organização. Atua por meio da liberalização e da

desregulamentação dos mercados, enfatizando a necessidade de reformas estruturais no aparelho do Estado.

As mudanças na forma de organização do capitalismo, bem como, o grande desenvolvimento da ciência e da tecnologia, afetaram diretamente os processos de formação na educação superior. “Assim é possível compreender, sempre considerando a autonomia relativa da atual forma histórica de reprodução social da vida humana, a racionalidade do movimento social, que se faz presente nas reformas do Estado e da educação” (SILVA JUNIOR, 2002, p. 90).

No Brasil, especialmente a partir da década de 1990, as políticas para o ensino superior sofreram constantes alterações ocasionadas pela adoção de políticas neoliberais que redefiniram as funções do Estado e do mercado de trabalho. Ancoradas em um discurso de ineficiência do ensino superior, instituíram-se novas demandas para a educação, que se somavam às necessidades do sistema produtivo. Essas orientações expressaram, a partir de tal conjuntura, a imprescindível necessidade de mudanças, e sobretudo, defendia-se uma educação mais flexível.

As recomendações do Consenso de Washington formam um conjunto de medidas de ajuste macroeconômico formulado por economistas de instituições financeiras como FMI e o Banco Mundial, que defendem a diversificação das instituições de ensino superior e flexibilização dos sistemas de ensino.

Para Borges (2010), no discurso do Banco Mundial, apresentado nos documentos *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (1995), e *La educación en los países en desarrollo: peligros y promesas* (2000), a universidade deve contribuir para o desenvolvimento econômico. Para o autor,

a educação superior assume a responsabilidade de formação de competências necessárias ao mercado de trabalho e de produzir conhecimento e socializá-lo. Segundo essa concepção, a educação superior, sobretudo a universidade, constitui o lugar, por excelência, de produção de conhecimento avançado e onde são formados indivíduos altamente capacitados (BORGES, 2010, p. 372).

As recomendações dadas pelo Banco Mundial para o ensino superior são no sentido de diferenciação e diversificação do sistema, princípios que, de certa forma, nortearam as políticas para a educação no Brasil. Conforme Carvalho (2011, p. 112):

[...] autonomia, centralização do poder decisório, avaliação, formação de professores, flexibilização curricular, expansão e financiamento – que, embora, provenientes de embasamento legal disperso – LDB, PNE e legislação correlata e específica – estavam, intrinsecamente, relacionados por visão sistêmica da educação superior.



O documento *La educación superior en los países en desarrollo: peligros y promesas* (2000) considera a flexibilidade como um requisito para a eficácia na educação superior. As universidades, segundo ele, devem ser capazes de se adaptarem às mudanças e às transformações do mercado de trabalho. Trazendo a lume um sistema mais flexível, ter-se-iam maiores chances de fornecer as competências demandadas pela sociedade contemporânea.

De acordo com Lima (2007), as políticas promovidas pelo Banco Mundial, Unesco e OMC, desenvolveram um conjunto de orientações para a educação superior, que articulam a reestruturação da esfera produtiva com o reordenamento do papel dos Estados nacionais. Nesse sentido, as instituições de ensino superior foram afetadas pelas novas demandas da economia global e pelos novos papéis atribuídos ao Estado. No Brasil, essas alterações na educação superior passam a ser mais efetivas a partir dos anos 1990.

A diretriz para o sistema educacional era apoiar a reestruturação produtiva do país. Essas mudanças foram “orientadas pelas agências multilaterais, no contexto da universalização do capitalismo, direcionadas por uma razão instrumental, que se constitui no epicentro de um processo de mercantilização do trabalho imaterial” (SILVA JUNIOR, 2002, p. 50).

As mudanças no campo educacional são fundamentadas na transformação do mundo do trabalho, uma vez que a tônica do processo produtivo capitalista centrou na flexibilização financeira e, neste contexto, a demanda passou a ser por um perfil de trabalhador que desenvolvesse múltiplas tarefas e fosse capaz de inovar no processo de trabalho.

De acordo com Silva Junior e Sguissardi (2001), quando as políticas para a educação superior são baseadas nos imperativos da nova ordem mundial, do mercado globalizado e das novas funções da ciência e da tecnologia, presencia-se uma mudança de paradigma, pois as “[...] políticas para a educação superior são subsumidas a uma política de gastos, ao mercado e ao econômico, **não se trata de política genuinamente educacional, mas de uma política econômica**” (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2001, p. 246, grifos dos autores). Para Lima (2009), a reformulação da política de educação superior no Brasil, a partir de 1990, foi amparada na flexibilização e na diversificação do sistema de ensino superior.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais teve como objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior no âmbito das universidades federais. O Decreto nº 6.096/2007, que o criou, foi complementado pelas *Diretrizes Gerais*, documento elaborado pelo Grupo Assessor do Ministério da

Educação nomeado pela Portaria SESu/MEC nº 552, de 25 de junho de 2007, e efetivado pelos acordos de metas que cada universidade federal assinou com o Ministério da Educação.

O Reuni apresentava como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento, e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, bem como a ampliação do acesso e da permanência na educação superior. As metas descritas deveriam ser alcançadas a partir do melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.

Dentre as diretrizes do Programa, destacavam-se a revisão da estrutura acadêmica e a diversificação das modalidades de graduação, visando à ampliação da mobilidade estudantil, com a implementação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitassem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos, possibilitando, assim, a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas.

De acordo com as *Diretrizes Gerais* (BRASIL, 2007b), o Reuni propunha-se a viabilizar um pacto entre governo, instituições de ensino e sociedade em prol da elevação dos níveis de acesso e de permanência no ensino superior. A elevação da taxa de conclusão resultaria de uma administração eficiente das vagas ociosas, facilitada pela flexibilidade curricular, e de um favorecimento da mobilidade estudantil entre cursos e instituições diferentes, com aproveitamento de créditos.

Seguindo as orientações do programa, as universidades federais firmaram, junto ao Ministério da Educação, acordos nos quais se comprometiam a atender aos objetivos do Programa, com aumento de vagas de ingresso, redução das taxas de evasão e ampliação da ocupação de vagas ociosas.

Para Chaves e Mendes (2009), o Reuni, ao vincular o repasse de verbas orçamentárias ao cumprimento de metas pactuadas, “segue a lógica gerencial da transformação da gestão pública na lógica empresarial/gerencial da administração por resultados” (CHAVES; MENDES, 2009, p. 9), e institucionaliza os critérios de produtividade e eficiência.

O documento intitulado *Reuni - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: diretrizes gerais* (BRASIL, 2007b) considera que a organização curricular vigente nas universidades federais possui forte viés disciplinar e profissional, propondo as reestruturações acadêmica e curricular por meio de mobilidades estudantis e trajetórias flexíveis de formação.

As inovações na estrutura acadêmica e curricular apresentadas, a partir do Reuni, originaram os cursos de graduação de Bacharelado Interdisciplinar, implementados, a partir

de 2009, em algumas universidades federais. O Bacharelado Interdisciplinar é definido como um programa de formação, em nível de graduação, de natureza geral, que concede diploma de conclusão de curso, organizado por Grandes Áreas do Conhecimento: Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Engenharia/Tecnologia, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias, Ciências Sociais, Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes.

Endossando essa linha de raciocínio, em 2010, o MEC, em parceria com algumas universidades federais (UFRN, UFRJ, UFOPA, UNILAB, UNIPAMPA, UFFS, UNIFAL, UFERSA, UFVJM, UFRB, UFMA), lançou uma orientação para os Bacharelados Interdisciplinares. O documento enfatiza que as propostas dos cursos de Bacharelado Interdisciplinar são inovadoras e necessárias para o atendimento das demandas atuais de formação acadêmica.

Com a implementação desses cursos, o percurso dos graduandos é dividido em três ciclos. O primeiro, denominado de Bacharelado Interdisciplinar, com duração de três anos. O segundo, chamado de específico, com duração de um ano e meio a dois anos, a depender do curso a ser realizado. E o terceiro corresponde aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Apesar de constarem como ciclos, as etapas são independentes e, após concluir o curso de Bacharelado Interdisciplinar, o aluno recebe um diploma de graduação por áreas do conhecimento, necessitando passar por um processo seletivo para ingressar no segundo ciclo ou cursos específicos, que correspondem aos atuais cursos de graduação.

O processo de formação dos cursos de graduação de Bacharelado Interdisciplinar (BI) busca favorecer a adoção de metodologias ativas de ensino e aprendizagem, incluindo propostas de “avaliação reconhecadora e certificativa de conhecimentos, competências e habilidades adquiridas em outros espaços e contextos” (BRASIL, 2010a, p. 7). Dessa forma, verifica-se um conjunto de medidas adotadas pelas universidades buscando adequarem-se aos objetivos do Reuni. Elas implicam alterações na gestão das universidades, a busca da racionalidade, da eficiência e da flexibilidade. Para Lima (2007, p. 177), as alterações curriculares, “sob a aparência de democratizar o ensino e adequá-lo às rápidas mudanças do mercado de trabalho, omite a perversa estratégia de certificação em larga escala”.

Diante do exposto a questão que fomentou essa investigação é: Quais as implicações do Reuni para as universidades federais? Para isso, verificamos as metas elaboradas por cada universidade selecionada para a implementação do Reuni, buscando identificar e contextualizar as alterações realizadas.

Dessa feita, os objetivos da pesquisa concentraram-se em investigar o processo de implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das

Universidades Federais (Reuni), com vistas a avaliar o contexto e o desenvolvimento do programa, enquanto uma política pública para o ensino superior, identificando e caracterizando as implicações desse processo, bem como examinar a dimensão acadêmico-curricular do Reuni, com vistas a evidenciar o processo de diversificação e diferenciação das modalidades de graduação nas universidades federais, com a implementação dos cursos de Bacharelado Interdisciplinar.

Para realizar essa investigação, selecionamos três universidades federais: Universidade Federal do ABC (UFABC), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). A escolha de tais instituições foi pautada por diferentes motivos, os quais passamos a apresentar.

A escolha da UFABC deu-se por ter sido criada na vigência do Reuni, e por ter a referida instituição adotado todas as diretrizes estabelecidas no Programa, principalmente no que diz respeito à organização curricular e à implementação dos cursos de Bacharelado Interdisciplinar.

Já a UFBA, além de ter sido escolhida por que foi precursora do *Projeto Universidade Nova*, o qual deu origem a muitas premissas presentes no Reuni, foi selecionada por ter implementado os cursos de Bacharelado Interdisciplinar concomitantemente aos demais cursos de graduação já em funcionamento na universidade.

Por fim, a UTFPR é uma das instituições pesquisadas por ter adotado alternativas diferenciadas em sua revisão da estrutura acadêmica, optando pela reorganização dos cursos de graduação sem a implementação do Bacharelado Interdisciplinar. No debate que travamos sobre a implementação do Reuni nas universidades selecionadas, comentaremos o aumento das vagas na graduação, a revisão da estrutura acadêmica, a reorganização dos cursos de graduação, e a diversificação de suas modalidades.

Visando a compreender as políticas e as ações implementadas nas universidades federais, os documentos foram uma das fontes do processo de investigação. Buscaram-se interpretações que dessem conta da proposta do estudo, sem esquecer que esses documentos foram produzidos em um determinado contexto histórico, econômico e social; dessa maneira, os dados pesquisados retratam essa conjuntura. Por meio dos documentos consultados, foi possível mapear a expansão realizada nas universidades.

Para melhor organizarmos as argumentações, as discussões sobre tais temáticas serão desenvolvidas através da análise das seguintes diretrizes do Reuni: diversificação das modalidades de graduação e ampliação da oferta de educação superior nas universidades federais. Em relação à diversificação das modalidades de graduação, analisamos a

reestruturação curricular, inicialmente, em todas as universidades federais, por meio da análise dos cursos de Bacharelado Interdisciplinar e, posteriormente, apenas nas universidades selecionadas para o estudo.

Para compreendermos como ocorreu a ampliação da oferta na educação superior, selecionamos as categorias: acadêmica, administrativa, infraestrutura e orçamentária, no intuito de verificar se a relação aumento no número de vagas ofertadas pela universidade foi acompanhada pela evolução no número de matrículas e estruturas humana, física e financeira. Com exceção do orçamento, que estava condicionado a liberações do MEC, as demais categorias faziam parte do plano de metas das universidades, e deveriam ser geridas por elas.

Dessa forma, para verificar a ampliação da oferta na educação superior, a análise das dimensões selecionadas possibilita-nos compreender como se desenvolveu a expansão de vagas, de recursos humanos (docentes e técnicos administrativos em educação), ampliação da estrutura física e a questão orçamentária, nos casos da UFABC, da UFBA e da UTFPR.

O recorte temporal foi de 2007 a 2017, embora o Reuni findasse em 2012. Optou-se por avaliar os dados até 2017, pois se constataram atrasos durante o desenvolvimento das obras e, em alguns casos, as verbas provenientes do Reuni continuaram, apesar de reduzidas, como se pode verificar nos repasses. Entendemos que avaliar os dados até 2017 faz-se necessário para que possamos compreender os desdobramentos de uma política educacional com prazo de validade no que diz respeito a sua implementação e orçamento, mas não no tocante às alterações engendradas no âmbito organizacional e estrutural das instituições.

Os procedimentos utilizados neste estudo foram a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Na pesquisa bibliográfica, consultamos os bancos de dados de dissertações, teses, artigos e livros, e nos detemos aos materiais que abordavam a reestruturação do ensino superior no Brasil e as transformações no mundo produtivo, econômico e político a partir dos anos de 1970. Na pesquisa documental, por sua vez, buscamos compreender, apoiados nos diversos documentos elaborados para a implementação do Reuni, suas implicações nas universidades federais. As fontes utilizadas para a pesquisa foram os documentos produzidos pelas próprias IES, tais como, relatórios das Pró-Reitorias de Graduação que incluem os editais de seleção, matrícula e concluintes, acordo de metas elaborado pelas universidades para adesão ao Reuni, Relatórios de gestão das universidades, Projeto Pedagógico, Plano de Desenvolvimento Institucional e Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação, além de informações disponibilizadas nos sites das instituições. Fizeram parte, também, de nossa análise, diversos documentos gerados no âmbito do MEC/INEP, sinopses estatísticas e estatísticas oficiais da educação superior brasileira, Lei de Diretrizes Orçamentárias.

A metodologia utilizada parte do princípio de análise de conteúdo de documentos, e de comparabilidade com estatísticas oficiais, visando à compreensão do objeto de estudo, analisando-o nas perspectivas quantitativa e qualitativa, que, de acordo com Gatti (2003), podem, juntas, contribuir de forma mais significativa e complexa para os estudos.

Para Oliveira (2013), as diversas abordagens na pesquisa documental permitem uma análise do problema de pesquisa considerando os aspectos sociais, econômicos e políticos de um determinado fenômeno a ser pesquisado. Corresponde a uma técnica que busca, por meio da interpretação de dados e informações, compreender uma realidade ou fenômeno. Facilitando “descrever a complexidade de problemas e hipóteses, bem como analisar a interação entre variáveis, compreender e classificar determinados processos sociais” (OLIVEIRA, 1999, p. 117).

Dessa forma, este estudo se constitui em uma pesquisa documental e bibliográfica, na qual os referenciais teóricos buscam contextualizar a educação nos processos econômicos, sociais e políticos. Caracteriza-se, portanto, pela análise do Reuni como uma política educacional, considerando suas imbricações com as políticas de Estado e com as ideologias vigentes.

O presente trabalho está organizado em cinco seções. A primeira seção consiste na introdução da pesquisa, e apresenta ao leitor a metodologia e os objetivos do trabalho, ensejando contribuir para o processo de análise do Reuni enquanto política pública para a educação superior. Na segunda seção, traçamos um perfil da universidade no Brasil, desde sua implementação tardia até os dias atuais, com o intuito de contextualizar e de apresentar um registro, ainda que conciso, do processo histórico de estruturação da universidade no Brasil. Posteriormente, procuramos contextualizar o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) no âmbito das reformas educacionais, com vistas a compreender os condicionantes históricos.

Na terceira seção, elaboramos uma breve avaliação do Programa como política pública de expansão da oferta do ensino superior no Brasil, e dedicamo-nos aos cursos de Bacharelado Interdisciplinar (BI), observando-os a partir de seu surgimento durante o processo de reestruturação curricular proposto pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. À época, algumas instituições optaram pela revisão da estrutura curricular, aumentando o número de disciplinas optativas nos currículos, e outras realizaram alterações no processo dos cursos de graduação, inserindo os cursos de Bacharelado Interdisciplinar em áreas do conhecimento, como forma de ingresso na instituição, ou mesmo, como curso isolado. Fazemos uma análise de tais cursos, trazendo

dados das universidades federais que realizaram sua implementação, no entendimento de que essas universidades aderiram a todos os objetivos do Reuni, implementando a reestruturação curricular com a diversificação das modalidades de graduação.

Na quarta seção, dedicamos atenção às universidades definidas para este estudo: UFABC, UFBA e UTFPR. Analisando como ocorreu a evolução no número de alunos, professores e técnicos administrativos em educação, bem como o aporte orçamentário destinado a cada universidade no período de 2007 a 2017, debruçamo-nos na análise dos documentos oficiais das instituições, nos dados do MEC/INEP, e na lei orçamentária anual sobre a educação superior. Com os debates travados na presente seção, pretendemos compreender as diversas nuances do desenvolvimento do Reuni no contexto das universidades federais. A quinta e última seção consiste nas considerações finais deste estudo, nas quais se retomam as premissas propostas e apresentamos os resultados da pesquisa.

## **2 Condicionantes históricos da universidade: um olhar sobre a universidade pública no Brasil**

Para compreendermos os impactos e as alterações nas universidades federais decorrentes da implementação do Reuni, a partir de 2007, faz-se necessário analisar os condicionantes históricos, econômicos, tecnológicos, sociais e de cultura organizacional que geriram o referido processo. Implica, também, contextualizar e apresentar um registro, ainda que conciso, do decurso histórico de estruturação da universidade no Brasil.

Retomar o processo histórico das universidades no Brasil permite que apontemos como a história educacional brasileira passa por transformações e reformulações de ideais que, de tempos em tempos, retornam ao cenário educacional, sob novas roupagens, e como se nunca houvessem sido abordadas.

De acordo com Dourado (2002), as políticas para educação devem ser compreendidas como expressão de acontecimentos históricos e de conjunturas políticas assumidas no âmbito das relações sociais. Uma análise contextualizada das políticas educacionais se faz necessária para que possamos compreender os interesses políticos e econômicos que perpassam os espaços públicos e privados. Identificar quais princípios norteiam as políticas públicas para a educação possibilita uma melhor percepção de como se formulam os jogos de interesses que se fazem presentes na sociedade.

Para Bastos (2009) e Dias Sobrinho (2009), reformas educativas são construções de um quadro legal e burocrático preocupado em responder a determinados problemas dos sistemas econômico e político, dedicadas a atender projetos mais amplos de um governo ou de um sistema de poder. As reformas no campo educativo, na sociedade capitalista, têm forte influência dos sistemas econômico e político, impondo-se como imprescindíveis.

A investigação foi desenvolvida no sentido de reunir elementos históricos para a compreensão da questão do ensino superior. Para tanto, partimos do pressuposto de que a educação superior no Brasil é perpassada por acontecimentos econômicos, sociais, políticos e culturais de cada período histórico, repercutindo em fases de expansão e estagnação desse nível de ensino. Pretendemos fazer uma breve análise das características predominantes no ensino superior brasileiro, desde sua origem aos dias de hoje.

Para Sodré (1984), a universidade deve ser compreendida no contexto de relações internas e externas, fruto de conflitos próprios dessa instituição no desenvolvimento capitalista. Dessa feita, os impasses vivenciados pela universidade no Brasil têm correlação com sua história. Basta lembrar que foi “criada não para atender às necessidades



fundamentais da realidade da qual era e é parte, mas pensada e aceita como um bem cultural oferecido a minorias.” (FÁVERO, 2006, p. 19).

Assim, se quisermos entender as origens e a construção da universidade brasileira, é imprescindível considerar as questões de poder que se fizeram presentes e que contribuíram para que determinadas propostas educacionais se efetivassem. Partindo de uma visão histórica e política, analisamos a universidade brasileira na sua origem, com a junção de escolas conglomeradas, no início, às universidades de hoje, diversificadas e diferenciadas, para, posteriormente, investigarmos os condicionantes históricos do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), analisando tal processo pelo viés da reforma do Estado brasileiro e seus desdobramentos, os quais se configuram nas transformações implementadas nas políticas educacionais. Entende-se que a discussão sobre o caráter do Estado capitalista, e a redefinição de seu papel, está inserida em um movimento maior de reformas estruturais adotadas como estratégia para a superação da crise de acumulação de capital.

## **2.1 As bases iniciais da universidade brasileira e a escola conglomerada**

A universidade no Brasil foi oficializada tardiamente, até mesmo se comparada aos países latino-americanos vizinhos.

Desde o século XVI, os espanhóis fundaram universidades em suas possessões na América, as quais eram instituições religiosas, que recebiam a autorização do Sumo Pontífice, através de Bula Papal. O Brasil Colônia, por sua vez, não criou instituições de ensino superior em seu território até início do século XIX, ou seja, quase três séculos mais tarde. (OLIVEN, 2002, p. 24).

A primeira universidade só foi legalmente reconhecida em 1920, com o Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920, que instituiu a Universidade do Rio de Janeiro. Várias tentativas anteriores foram registradas, porém, com sua continuidade interrompida por decisões políticas e/ou questões econômicas. Sob esse decreto, agruparam-se três escolas profissionais: Escola Politécnica, Faculdade de Medicina e Faculdade de Direito, todas do Rio de Janeiro. As duas escolas oficiais, a Politécnica e a Faculdade de Medicina, continuaram com autonomias didática e administrativa. A Faculdade de Direito, de acordo com o art. 4º, deveria prover todas as suas despesas exclusivamente com as rendas do respectivo patrimônio, sem outro auxílio oficial ou vantagem, além dos outorgados pelos seus estatutos.

Assim, a primeira universidade oficialmente criada no Brasil é resultado da junção de três escolas tradicionais, sem maior integração entre elas, cada uma conservando suas características. Sem a preocupação de estabelecer uma estrutura universitária, com serviços de ensino e pesquisa comuns e integrados, o que ocorreu foi simplesmente o agrupamento de escolas sob a direção de uma Reitoria e de um Colegiado, ambos com reduzido poder deliberativo, pois as escolas continuavam autônomas didática e administrativamente.

Todos os esforços para a criação de universidades, nos períodos colonial e monárquico, “foram malogrados, o que denota uma política de controle por parte da Metrópole de qualquer iniciativa que vislumbrasse sinais de independência cultural e política da Colônia”. (FÁVERO, 2000, p. 18-19).

De 1940 a 1950, multiplicaram-se as universidades, mas com predomínio da formação profissional, sem maiores preocupações com a pesquisa e a produção de conhecimento. De acordo com Trindade (2008), após 1945, a expansão do sistema universitário brasileiro tem conexão com o progressivo aumento da urbanização, que gerou uma demanda por títulos universitários ligados às profissões liberais.

O ensino superior sofreu intensa expansão quantitativa, concentrada nos últimos quarenta anos. Duas indicações são suficientes para ressaltar o caráter do fenômeno. Primeiro, mais de 81% dos estabelecimentos de ensino superior, existentes no país em 1960, foram criados entre 1930 e 1960. Segundo, a matrícula geral aumentou, num período de trinta anos, quase seis vezes, passando de 27.501, em 1935, para 155.781, em 1965. (FERNANDES, 1975, p. 65).

Fernandes (1975) afirma que, a despeito do aumento de instituições de ensino superior, este ocorreu por simples multiplicação de unidades existentes, não sendo perceptível o desenvolvimento de efetivas condições para sua organização e funcionamento. “Os modos institucionais importados foram submetidos a um permanente processo de erosão, de esvaziamento e de utilização unilateral, que acabou produzindo um tipo de escola superior ultra deficiente e irrecuperável” (FERNANDES, 1975, p. 51).

Nesse entendimento, para Fernandes (1975), a universidade que se estabeleceu no Brasil não tinha propriamente uma estrutura universitária, era uma mera conglomeração de escolas superiores: “em consequência, o que se implantou no Brasil não foi a universidade portuguesa da época, mas as unidades intermediárias, as ‘faculdades’ e ‘escolas superiores’”. (FERNANDES, 1975, p. 93). Pactuando desse pensamento, Minto (2011) afirma:

O ensino que se desenvolveu neste período não expressou a existência de uma política sistemática de formação de nível superior, senão nos níveis mínimos necessários, caracterizando um processo muito mais de adaptação

às condições concretas da vida econômica, política e sócio-cultural local do que de indução de transformações estruturais. (MINTO, 2011, p. 105).

Ao refletir sobre as questões da universidade brasileira, podemos compreender que alguns dos impasses por ela vivenciados podem estar ligados à própria origem dessa instituição. Para Sguissardi (2011), em se tratando de educação superior, o Brasil atrasou-se de dois a três séculos em relação a diversos países do continente, sendo um dos últimos a reconhecer oficialmente as universidades. Até 1920, a educação superior se resumia em experiências de Seminários, Conventos e Escolas que, em geral, apenas atendiam ao imediatismo das exigências do poder burocrático e das necessidades das elites.

O fato é que a “escola superior tradicional” e a “universidade conglomerada” constituíam versões pobres de uma precária assimilação de “modelos arcaicos” de ensino superior. Elas organizavam a vida intelectual como parte de uma “situação colonial” crônica de dependência cultural. Produziram efeitos construtivos – pois a função de formar um tipo de bacharel, apto para desenvolver várias atividades intelectuais, ligadas às profissões liberais, à “cultura desinteressada” ou às atividades práticas, de natureza burocrática ou política, e para preencher os papéis intelectuais correspondentes, envolvia consequências intelectualmente produtivas – sem dinamizá-los, diferenciá-los e convertê-los contudo, no arcabouço de uma instituição educacional e cultural **em crescimento** e no suporte de um desenvolvimento educacional e cultural **auto-sustentado**. (FERNANDES, 1975, p. 156-57, grifos do autor).

A universidade brasileira chega na década de 1960, como resultado da junção de faculdades isoladas. As alterações qualitativas ocorridas foram tão superficiais que, até 1960, pode ser considerado o período do reinado da “escola superior isolada” e da “universidade conglomerada.” (FERNANDES, 1975, p. 57).

Para Fernandes (1975), o ensino superior brasileiro ajustou-se aos requisitos da sociedade estratificada e oligárquica, garantindo o privilégio social.

Por isso, no momento em que a evolução gradual para a civilização urbano-industrial sai dos trilhos e é substituída por uma evolução desorientada e acelerada, ele se torna, subitamente, um “luxo inútil”. Em toda a parte, as sociedades hegemônicas são forçadas a intervir diretamente. No Brasil, além das intervenções canalizadas através de organismos internacionais, deve-se ressaltar especialmente a maciça interferência norte-americana. Através de mecanismos criados de várias maneiras (da Aliança para o Progresso, dos acordos MEC-USAID, da OEA, do Banco Mundial, do Banco Interamericano de Desenvolvimento, da União Pan-Americana). (FERNANDES, 1975, p. 111-112).

As alterações preconizadas por esses mecanismos causaram interferências no intuito de consolidar modelos de educação superior para atender aos requisitos educacionais de uma sociedade competitiva e de massas. “O que está em jogo não é, naturalmente, a ‘**revolução pela educação**’ na América Latina ou no Brasil. Mas, especificamente, a constituição de

condições para o arranco econômico e cultural, sob o desenvolvimento dependente” (FERNANDES, 1975, p. 112, grifos do autor).

## 2.2 Antecedentes da Reforma de 1968: construção do ideário da Reforma Universitária

Nesta subseção, pretendemos discorrer sobre os relatórios e comissões que antecederam a reforma universitária, que constituíram o plano de assistência técnica estrangeira, consubstanciado pelos acordos MEC/USAID: os empréstimos e cooperação técnica do Banco Mundial; a comissão especial, criada por decreto em fins de 1967, e chefiada pelo general Carlos de Meira Mattos, que produziu o *Relatório Meira Mattos* (1968); o documento *Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira*, também chamado de *Relatório Atcon* (1966); o *Relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior* (EAPES), de junho de 1968, criada no âmbito dos acordos MEC-USAID, em 1965; e o *Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária* (GTRU), criado pelo Decreto nº 62.937/68.

Concebida como estratégia de hegemonia, a intervenção da USAID na América Latina se processa de modo integrado, nos anos 60, em várias áreas e sob três linhas de atuação: assistência técnica; assistência financeira, traduzida em recursos para financiamento de projetos e compra de equipamentos nos EUA, além da assistência militar, concretizada pela vinda de consultores militares norte-americanos ao Brasil e do treinamento de militares brasileiros nos Estados Unidos, assim como do fornecimento de equipamentos militares. (FÁVERO, 1994, p. 152-153).

Para Cunha (2007), a reforma universitária efetivada pela Lei nº 5.540/68 não expressou, pura e simplesmente, a vontade dos militares. Os temas que resultaram na reforma já eram discutidos amplamente nas instituições de ensino, principalmente nas universidades públicas, antes mesmo do Golpe de 1964. Um dos poucos pontos com ação direta dos militares diz respeito à substituição das listas tríplexes por sêxtuplas para escolha dos reitores das universidades pelo presidente ou governadores dos estados.

[...] a concepção de universidade calcada nos modelos norte-americanos não foi imposta pela Usaid, com a conivência da burocracia da ditadura, mas antes de tudo, foi buscada, desde fim da década de 1940, por administradores educacionais, professores e estudantes, principalmente aqueles, como imperativo da modernização e, até mesmo, da democratização do ensino superior em nosso país. (CUNHA, 2007, p. 24).

De acordo com o Relatório da EAPES (BRASIL, 1969), antes de 1964 já existiam acordos entre os governos brasileiro e americano. Em 19 de dezembro de 1950, as nações firmaram o *Acordo Geral entre os governos do Brasil e dos Estados Unidos*, visando ao

intercâmbio de conhecimentos técnicos e objetivando contribuir para um desenvolvimento equilibrado e coordenado dos recursos econômicos e da capacidade produtiva do Brasil. Em 30 de maio de 1953, com o *Acordo sobre Serviços Técnicos Especiais*, o governo americano fornecia ao governo brasileiro serviços técnicos e especializados para quaisquer setores de atividades que se relacionassem com o desenvolvimento econômico do Brasil.

O percurso do ensino superior brasileiro em direção ao modelo norte-americano foi intensificado na década de 1960. Antes de 1964, a influência das universidades norte-americanas era exercida principalmente por contratos de assistência técnica, porém desarticulados. Depois de 1964, os programas passaram a ser mais articulados com a contratação, pelo Ministério da Educação, de consultores norte-americanos para organizarem nosso ensino superior.

Objetivava-se, com a reforma do ensino superior, “colocar a universidade a serviço da produção prioritária de uma nova força de trabalho requisitada pelo capital monopolista organizado nas formas estatal e privada “multinacional” (CUNHA, 2007, p. 287). As principais alterações da Reforma Universitária (Lei nº 5.540/1968) foram a criação dos departamentos, que substituíram as antigas cátedras, a instituição do sistema de créditos e do vestibular classificatório, a eficiência administrativa e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nas instituições de ensino superior. O vestibular passou a avaliar a formação recebida pelos candidatos e sua aptidão intelectual para os estudos superiores. Após o preenchimento das vagas, os alunos seguintes estavam reprovados. Além de classificatório, o concurso vestibular deveria ser unificado.

A reforma universitária, que só podia ser concebida, em nossa situação histórico-social, como uma imensa obra de reconstrução educacional, foi reduzida a um simples repertório de soluções realistas e de medidas operacionais que permitam racionalizar a organização das atividades universitárias, conferindo-lhes maior eficiência e produtividade. (FERNANDES, 1975, p. 203).

A reforma foi norteada por dois princípios: o controle político das universidades públicas brasileiras e a formação de mão de obra para a economia. Para Fernandes (1975), a iniciativa do governo em liderar a reforma universitária se deu no sentido de garantir o controle do poder político conservador, “canalizando as alterações qualitativas inevitáveis em um sentido aparente puramente técnico, mas, de fato, dominado pelo afã de criar novos mecanismos de tutela conservadora do ensino superior e do tipo emergente de universidade” (FERNANDES, 1975, p. 57-58).

Para Cunha (2007), a reforma universitária, que, diante da situação histórico-cultural do Brasil, deveria ser entendida como uma reconstrução educacional, foi reduzida a um “repertório de soluções realistas e de medidas operacionais que permitiam racionalizar a organização das atividades universitárias, conferindo-lhes maior eficiência e produtividade.” (CUNHA, 2007, p. 203).

### **2.2.1 Documentos norteadores de 1968 e os recentes cursos de Bacharelado Interdisciplinar**

Os diagnósticos e as recomendações divulgadas pelos acordos MEC/USAID, acima mencionados, embora divergentes em alguns pontos, coincidem na maioria das questões: a educação superior deveria adaptar seus conteúdos às metas do desenvolvimento nacional. O sistema de ensino superior deveria ampliar seu atendimento, enfatizando-se, no entanto, a falta de recursos financeiros. Propunha-se a expansão do sistema de ensino com a racionalização dos recursos e a flexibilidade curricular. Segue o exposto no *Relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior*:

A estruturação da Universidade em bases que se possam considerar racionais exige que se dê especial atenção ao capítulo relativo ao Mercado de Trabalho Profissional. Na medida em que a Universidade estiver preparando e formando professores, técnicos, cientistas e profissionais imediatamente destinados às necessidades do desenvolvimento do país, estará cumprindo suas finalidades específicas. (BRASIL, 1969, p. 71).

O relatório da EAPES (Brasil, 1969) vai além. Afirma que o planejamento educacional deve ser precedido de um planejamento da mão de obra, deixando clara a função da universidade de auxiliar no desenvolvimento do país, adaptando o ensino às necessidades do mercado.

Já para Atcon (Brasil, 1966), a racionalidade, a eficiência e a produtividade, próprias das empresas, deveriam ser exigidas nas universidades juntamente com a diminuição de custos, o controle da força de trabalho e da própria organização curricular. Planejamento para conseguir o máximo rendimento, reduzindo-se os custos.

O Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), instituído pelo Decreto nº 62.937/1968, “tinha a função de acelerar a reforma da universidade brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país.” (BRASIL, 1968). Como se percebe, não se tratava de formular um diagnóstico da presente crise universitária, mas de propor um conjunto de

medidas operacionais, as quais permitissem racionalizar a organização das atividades universitárias, conferindo-lhes maior eficiência e produtividade.

Além da necessidade de organização da universidade, com base nos princípios de produtividade e eficiência dos recursos, os documentos oficiais enfatizam, também, a necessidade de uma reestruturação curricular dos cursos de graduação. Em todos os relatórios, é mencionada a graduação por ciclos, com a introdução dos cursos chamados básicos ou de integração. De acordo com as análises oficiais, esse sistema permitiria ao aluno a composição do seu programa de estudos, com a assistência de um serviço central de aconselhamento vocacional, em colaboração com os diversos departamentos. Os objetivos seriam dar maior elasticidade ao currículo, propiciando uma formação profissional mais diversificada e ampla, respeitando-se as inclinações individuais.

O primeiro ciclo ou curso básico visava a recuperar falhas do ensino secundário, evidenciadas pelo vestibular, orientar para a escolha das carreiras e proporcionar estudos básicos para o segundo ciclo, chamado de profissional. O “segundo ciclo curricular”, de duração variada, teria alunos distribuídos pelos cursos de acordo com os resultados escolares por eles alcançados no “primeiro ciclo”. Eram previstos, para o segundo ciclo, cursos que habilitariam os estudantes para o exercício de profissões regulamentadas por lei; cursos que habilitariam para o exercício de profissões definidas, mas ainda não regulamentadas por lei; e cursos que habilitariam para o desempenho de funções profissionais ainda não bem definidas. Ao mesmo tempo e em paralelo ao primeiro ciclo, o relatório do GTRU sugere a inserção de:

Um sistema de ‘carreiras curtas’ para cobrir áreas de formação profissional hoje inteiramente desatendidas ou atendidas por graduados em cursos longos e dispendiosos. Evitando a compartimentação rígida e antidemocrática dos dois esquemas, que poderiam assim reproduzir em novo plano o dualismo da escola média tradicional, previu-se desde logo ampla circulação do 1º ciclo geral para os cursos profissionais destinados a carreiras curtas, e vice-versa. (BRASIL, 1983, p. 31).

Esse sistema teria a função de evitar a compartimentação rígida, constituindo-se em mais um dispositivo de absorção dos excedentes. Para o GTRU (Brasil, 1983), os estudos profissionais de graduação seriam precedidos de um primeiro ciclo geral, comum a todos os cursos, prevendo-se, ainda, a criação de estabelecimentos para ministrar o primeiro ciclo.

Já Atcon (Brasil, 1966) propôs a criação de centros de estudos gerais que teriam a função de receber todos os estudantes que ingressassem na universidade, e, após a etapa de estudos básicos, responsabilizar-se-ia pelas seleções dos mesmos. Nesse sistema, as escolas superiores com menos recursos ofereceriam apenas o primeiro ciclo, conferindo grau de

bacharel, como o *college* norte-americano, e as escolas providas dos recursos adequados poderiam oferecer um segundo ciclo de cursos profissionais.

Apesar de reiterados esforços – do Ipes, de Atcon, da Eapes (MEC-Usaid) -, não foi feito o corte do curso superior em dois níveis, correspondendo, como nos Estados Unidos, ao *college* e aos *graduate courses*. O que sobrou desse intento foi a divisão do curso profissional de graduação em dois ciclos, o básico e o propriamente profissional, sem que ao primeiro correspondesse um grau acadêmico como se pretendia. (CUNHA, 2007, p. 290).

As alterações nos cursos de graduação, sugeridas nos documentos mencionados, retornam à pauta das universidades federais 50 anos após a Reforma Universitária de 1968, no entanto, os estudos levaram à criação dos cursos hoje denominados como Bacharelado Interdisciplinar em Áreas do Conhecimento.

A criação de tais cursos de graduação, a partir de 2007, foi embasada em postulados do Decreto nº 6.096/2007. Nele, era prevista a revisão da estrutura acadêmica e a diversificação das modalidades de graduação. De acordo com a letra legal, tais postulados visavam à ampliação da mobilidade estudantil, com a implementação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitassem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior.

A proposta de criação dos cursos de Bacharelado Interdisciplinar implica a formação em três ciclos: bacharelado interdisciplinar em área do conhecimento, cursos de graduação específicos e cursos de pós-graduação. Contudo, tanto o primeiro quanto o segundo ciclos levam a um diploma de graduação, não se constituindo como etapas, mas ciclos independentes do percurso formativo no ensino superior. O estudante, caso opte por realizar o segundo ciclo, passa por uma seleção organizada pela universidade. Apresentando-se como uma nova modalidade de formação acadêmica, em contraposição aos formatos atuais, os cursos de Bacharelado Interdisciplinar levam a um diploma de curso superior em nível de graduação plena, porém sem caráter profissional específico.

A ênfase da proposta são a flexibilidade e a interdisciplinaridade, que, de acordo com o documento *Reuni: diretrizes gerais (2007)*, são praticadas por um número muito reduzido de cursos de graduação. O relatório julga que as práticas pedagógicas adotadas nos cursos de graduação eram tradicionais, e que as turmas, em geral, apresentavam reduzido número de estudantes.

Os cursos de Bacharelado Interdisciplinar apresentam similitudes com as propostas de ciclos, mencionadas nos documentos antecessores à Reforma Universitária de 1968. Prevalece



a formação baseada em competências, com responsabilização do aluno pela aprendizagem, agregada às noções de empregabilidade e meritocracia. Apresentamos uma discussão mais aprofundada sobre os cursos de Bacharelado Interdisciplinar no desenvolvimento na terceira seção deste trabalho.

### **2.3 Conjuntura das reformas na educação superior brasileira**

Aqui, buscamos analisar as alterações trazidas pelas políticas educacionais para a educação superior a partir de 1985, considerando as mudanças educacionais como parte de configurações sociais, culturais e econômicas, e, por assim sê-lo, como elementos nos quais se reproduzem as transformações do modo de produção capitalista.

Assim, a compreensão das reformas realizadas deve levar em conta a necessidade de se ajustar o Estado nacional às alterações do capitalismo mundial. “A racionalidade das mudanças na esfera educacional é o resultado de suas inter-relações com as demais esferas sociais das práticas humanas e dessas com as transformações gerais da sociedade” (SILVA JUNIOR, 2002, p. 86).

A crise mundial do capital, nos anos 1970, foi um dos aspectos que resultou na aceleração do processo de mundialização do capital, com alcances e consequências próprias, os quais se diferiram, em todos os sentidos, dos processos anteriores, perfazendo novos arranjos e apontando para um novo estágio do capitalismo. (CHESNAIS, 1996; IANNI, 1997; HARVEY, 1994).

De acordo com Gomes *et al* (2018), a partir de 1970, iniciou-se, em nível mundial, um período de transformações no setor produtivo, com a incorporação de novas tecnologias, acarretando desemprego, queda da taxa de lucros, gerando uma crise estrutural do capitalismo.

[...] que os ideólogos da burguesia diagnosticam como sendo do “excesso” de proteção ofertada pelo Estado aos trabalhadores por meio das políticas sociais. O chamado “Estado mínimo” foi apresentado como “solução” para a crise, experiência que ganhou espaço no Brasil a partir da eleição de Fernando Collor (1990-1992). (Gomes *et al*, 2018, p. 49).

No Brasil, a inserção capitalista dependente foi aprofundada na década de 1990, como resultado da execução de um conjunto de reformas neoliberais, parte constitutiva da reforma do Estado brasileiro, aliada às alterações na esfera produtiva. Essas reformas tinham como objetivo tornar o Estado mais moderno e eficiente, pautadas em práticas da racionalidade mercantil.

Para Torres (2017, p. 356), a necessidade da reforma do Estado se fundamentava na justificativa de uma “crise fiscal e de financiamento do Estado, e a ineficácia das políticas públicas”, trazendo à tona “a questão da descentralização das políticas públicas brasileiras, sobretudo as políticas sociais, como a Educação, Saúde e Assistência Social.” (TORRES, 2017, p. 359).

De acordo com Silva Junior e Sguissardi (2001), presencia-se uma mudança de paradigma quando as políticas para a educação superior são baseadas nos imperativos da nova ordem mundial, do mercado globalizado e das novas funções da ciência e da tecnologia. As normatizações empreendidas na educação brasileira, principalmente, a partir de 1990, buscaram alinhar o sistema educacional às diretrizes do Banco Mundial para a educação.

Fomentar la mayor diferenciación de las instituciones, incluido el desarrollo de instituciones privadas. Proporcionar incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen las fuentes de financiamiento [...] y la estrecha vinculación entre el financiamiento fiscal y los resultados. (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 4).

Agências de fomento, como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), produziram referenciais e recomendações que influenciaram nas concepções acerca da educação superior brasileira. É importante mencionar que tais influências, no entanto, não são uma mera transferência e migração de políticas, pois as últimas são recontextualizadas e reinterpretadas dentro de contextos e interesses específicos.

De acordo com Lima (2007, p. 51), o reordenamento do papel dos Estados nacionais, e a formação de uma nova sociedade burguesa, bem como as reformas educacionais realizadas nos países periféricos foram orientadas pelos sujeitos coletivos do capital, tais como Banco Mundial, Unesco e OMC. Lima (2007) pontua que a subordinação aos organismos internacionais não deve ser analisada como uma imposição, “mas articulada aos próprios interesses da burguesia brasileira em reproduzir internamente relações de dominação ideológica e exploração econômica.” (LIMA, 2007, p. 79).

Silva Junior e Sguissard (2001) apontam que, a partir de 1990, o ensino superior brasileiro passa a ter novas faces para atender à conjuntura de desenvolvimento das forças produtivas, das relações do trabalho e da reestruturação do Estado. As novas propostas para políticas sociais, em destaque para a educação superior, surgem fundadas no imperativo da nova ordem mundial, do mercado globalizado e das novas funções da ciência e da tecnologia, orientadas para a racionalidade da produção.

Apesar de aparentemente calcada em um discurso com forte apelo à modernização da educação, o que se destacava nas alterações era uma visão utilitarista. Foram, por exemplo,

realizados diversos cortes nas políticas sociais, afetando diretamente o setor educacional, justificados pela necessária reforma do Estado e pela mudança de paradigma da administração pública em face da mundialização do capital.

Nos anos de 1980 e 1990, foram elaborados vários documentos estabelecendo parâmetros para a inserção da educação superior no capital globalizado, alguns deles com a função de reformular a educação superior e inseri-la no âmbito das políticas neoliberais.

A proposta do *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado* (1995), no governo FHC (1995-2003) estabelece um novo perfil para as universidades. O documento traz a possibilidade de inserir a educação no ramo dos serviços não exclusivos do Estado e, como tal, deveria passar por um processo de publicização<sup>1</sup>. O processo de publicização, nos termos do plano em discussão, constituir-se-ia na transferência para o setor público não-estatal da produção dos serviços não exclusivos do Estado.

Em suma, o que estava em disputa eram as fatias do orçamento público e as oportunidades de investimentos para o capitalismo monopolista globalizado, com garantias estatais, tão importantes para o novo contexto de acumulação num momento de reconfiguração das bases estruturais do capitalismo na transição para o século XXI. (TORRES, 2017, p. 358).

Toda a exposição do *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado* (1995) traz conceitos da administração gerencial, voltada para o controle dos resultados e descentralizada, evidenciando-se a redefinição do papel do Estado na qualidade de agente regulador. Desse modo, o Estado se afasta do papel de executor ou prestador de serviços, mantendo-se, sobretudo, no papel de regulador. Os conceitos de flexibilização e descentralização também aparecem no documento.

Outro documento, *Mãos à obra Brasil*, elaborado por FHC (1994), ainda no governo de Itamar Franco, afirma que a política para a educação superior deve promover uma revolução administrativa, capaz de dar efetiva autonomia às universidades, mas sem deixar de condicionar o recebimento de verbas a uma avaliação de desempenho estreitamente ligada ao número de alunos formados e às pesquisas realizadas.

Também nas *Diretrizes estratégicas para o fundo verde-amarelo* (2002), ainda no governo FHC, lê-se uma proposta para aproximação entre universidades e empresas. Já em

---

<sup>1</sup>[...] “publicização, na prática social-democrata deste século, universalizada a partir da Grande Depressão, é uma operação mediante a qual o público se privatiza à condição de que o privado não apenas se exponha à publicidade, mas se transforme pelos critérios do público. [...] assim, subsídios fiscais, por exemplo, que são recursos públicos, podem ser dados ao setor privado da economia, desde que os resultados advindos dessa operação não sejam apenas dependentes da vontade dos proprietários do capital” (OLIVEIRA, 2001, p. 10).

seu primeiro item da linha de ação, emerge a capacitação de recursos humanos para a inovação, destacando-se a formação e a mobilização de pesquisadores e sua fixação nas empresas, maior mobilidade de pesquisadores entre universidades e empresas, bem como o apoio a programas de educação continuada por parte das empresas, com vistas à inovação tecnológica.

O documento prevê, ainda, mecanismo de promoção para o estímulo aos projetos cooperativos voltados para a inovação, concebidos por meio da interação entre empresa e universidade. Um dos anseios que postula é o de benefícios às empresas a partir de pesquisas. Em contrapartida, o setor empresarial ampliaria seus fluxos de recursos financeiros para estudos inovadores, de forma que as universidades poderiam responder aos desafios do mundo contemporâneo.

Silva Junior e Sguissardi (2001) defendem que os principais argumentos utilizados para a implementação das mudanças na educação superior são de que o sistema federal de ensino estaria em crise por não absorver toda a crescente demanda e por não preparar adequadamente os universitários para o mercado. Inclui-se, ainda, a crítica ao modelo de universidade de pesquisa que, demasiado caro, seria insustentável a médio e longo prazos.

Para Lima (2009, p. 148), “a intensa reformulação da política de educação superior ocorre a partir de um conjunto de leis, decretos e medidas provisórias”. Destacamos o FIES - Fundo de Financiamento Estudantil – instituído pela Medida Provisória nº 1.827, de 27 de maio de 1999, e convertido na Lei nº 10.260, em 12 de julho de 2001, no governo de FHC e, durante o governo Lula, o Decreto s/nº, de 20 de outubro de 2003, que institui o Grupo de Trabalho Interministerial, encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando à reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES); a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 217/2003, que versava sobre as fontes de financiamento das universidades; o projeto de Lei Complementar nº. 118/2003, sobre a Lei Orgânica da Autonomia Universitária; o Decreto nº 5.205/2004, que regulamenta as parcerias entre as universidades federais e as fundações de direito privado; a Lei nº 10.861/2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes); a Lei nº 10.973/2004 de Inovação Tecnológica, que versa sobre o estabelecimento de parcerias entre universidades públicas e empresas; a Lei nº 11.079/2004, com o Projeto de Parceria Público-Privada (PPP), que abrange um vasto conjunto de atividades governamentais; a Lei nº 11.096/2005 (BRASIL, 2005a), que criou o Programa Universidade para Todos (Prouni), que oferece bolsas de estudo em instituições privadas a alunos de baixa renda, concedendo isenções de alguns tributos fiscais; o Projeto de Lei nº 7.200/2006, que

trata da Reforma da Educação Superior; o Decreto nº 5.800/2006, que instituiu o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB); o Decreto de nº 6.096/2007, que criou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni); a Portaria Interministerial MEC/MP nº 22 em 2007, que instituiu o Banco de Professores Equivalentes; o Decreto nº 7.234/2010, com a criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES); e a Lei nº 12.711/2012, que instituiu o sistema de cotas para o ingresso nas instituições federais de ensino, já no governo Dilma Rousseff.

A autora aponta que a reformulação da educação superior traz nucleações básicas como: “(i) a noção da educação como ‘bem público’; (ii) a diversificação das instituições de ensino superior, dos cursos e das fontes de financiamento e (iii) as concepções de desenvolvimento, expansão e avaliação da educação superior brasileira.” (LIMA, 2009, p. 148). Para a autora,

A noção da educação como um “bem público” cria as bases políticas e jurídicas para a diluição das fronteiras entre o público e o privado: se a educação é um “bem público” e instituições públicas e privadas prestam esse serviço público (não-estatal), está justificada, por um lado, a alocação de verbas públicas para as instituições privadas e a ampliação da isenção fiscal para estas instituições, e, por outro, o financiamento privado das atividades de ensino, pesquisa e extensão das instituições públicas. (LIMA, 2009, p. 148).

Minto (2011, p. 248) assevera que isso possibilita às IES privadas receberem recursos estatais, “já que se organizam para exercer uma função social de ‘interesse público’. Prevalece a concepção de educação como serviço, estando a cargo de cada indivíduo a escolha do melhor ‘produto’ no mercado.”

De acordo com Singer (2012), no governo de Lula (2003-2010) prevaleceu a estratégia de conciliação de classes. Na educação essa proposta se pautou por programas que beneficiaram os interesses privados, como o Prouni e alterações substanciais no já existente FIES, bem como, ações que auxiliaram as instituições mantidas pelo poder público, como o Reuni. Essas medidas impulsionaram a participação do ensino superior privado no país, que teve um incremento de alunos matriculados muito maior do que o ensino público, como especificaremos em subitem à frente.

E, o Reuni, criado para reestruturar as universidades federais, foi um programa com data para término, iniciando-se em 2007, com o decreto que o instituiu, e posterior adesão das universidades federais, e seu aporte de verbas estava previsto para 2012.

O total de investimentos projetados para o período é da ordem de 2 bilhões de reais. O valor acrescido ao orçamento de custeio e pessoal de cada universidade aumentará gradativamente, no período de cinco anos, até

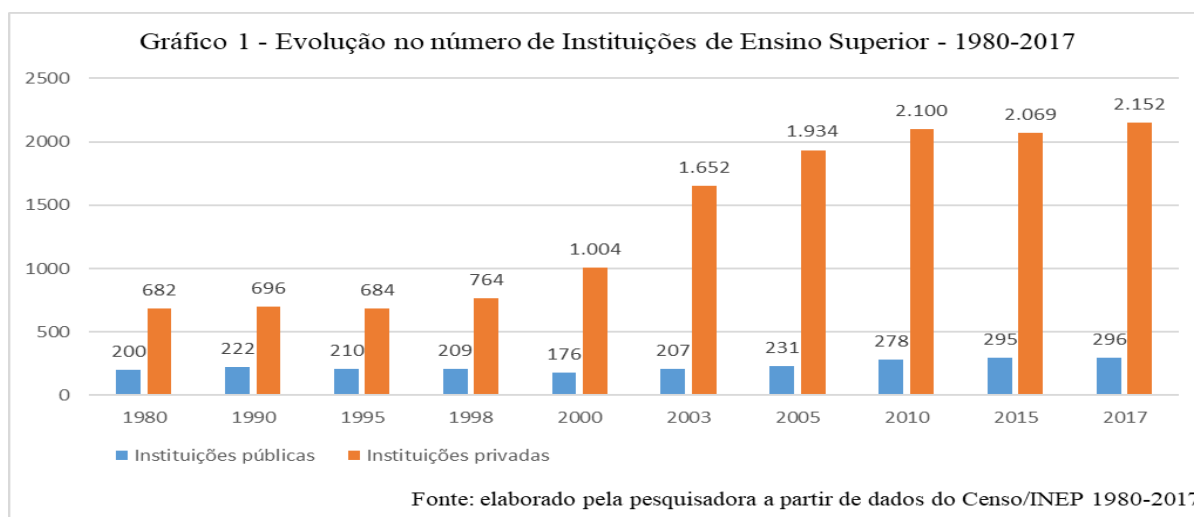
atingir, ao final, o montante correspondente a 20% do previsto para 2007. (BRASIL, 2007b, p. 3).

Assim sendo, o Reuni, direcionado à reestruturação das universidades federais, acaba por gerar um impasse, pois aumenta a quantidade de vagas por prazo indeterminado, porém gera um aporte de verbas com prazo definido.

## 2.4 Expansão da educação superior

Historicamente, a partir da segunda metade do século XX, o relativo equilíbrio, em termos quantitativos de instituições e matrículas, que caracterizava a relação público e privado na educação superior no Brasil, rompeu-se devido à expansão do sistema, beneficiando, sobretudo, a iniciativa privada. “Entre 1960 e 1980, o número de matrículas no ensino superior passou de 200 mil para 1,4 milhão, em um crescimento de quase 500%; no setor privado, o crescimento foi de mais de 800%” (SAMPAIO, 2011, p. 29).

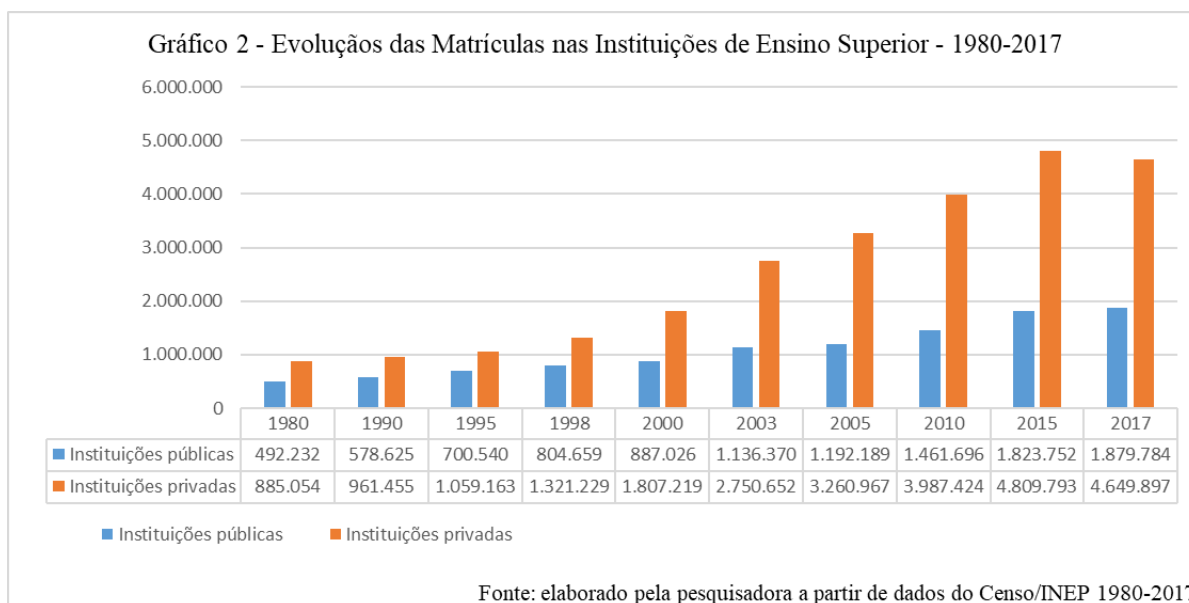
O gráfico 1 ilustra a evolução das instituições de ensino superior no período de 1980 a 2017. Na análise, utilizamos todas as instituições de ensino superior particulares, sendo elas: universidades, faculdades e centros universitários, haja vista que, em maior proporção do que já vem ocorrendo no setor público, a expansão do ensino superior privado se dá pela diversificação e diferenciação das instituições de ensino. No caso das instituições públicas, os dados apresentam também, as instituições estaduais e municipais.



A expansão das IES privadas foi mais significativa a partir da normatização dos Centros Universitários como instituição de ensino superior pelo governo federal em 1997. Assim, em 2000, havia 1.180 instituições de ensino superior, das quais apenas 176 eram

públicas e 1.004 privadas. O decréscimo verificado, no gráfico, no número de instituições públicas se deve à drástica redução das instituições de educação superior municipais. Em 1980, 91 instituições eram municipais, e, em 2000, restaram apenas 54. Em 2010, havia 2.378 IES, sendo 278 públicas e 2.100 privadas. Em 2017, das 2.448 instituições, 296 eram públicas e 2.152, privadas.

O gráfico 2 apresenta os dados relativos às matrículas nas IES.



No período de 1980 a 2017, o número de matrículas nos cursos presenciais cresceu 282% nas IES públicas e 425% nas IES particulares. No entender de Chaves (2015), o predomínio do setor privado no ensino superior brasileiro foi acentuado pelas medidas adotadas pelo governo federal.

Colaboram para o aumento de matrículas nas instituições privadas de ensino superior os programas anteriormente mencionados, como o FIES, com a função de financiar a graduação para estudantes que não têm condições de pagar pelo ensino superior nas instituições privadas, e o Prouni, que além de ter a função de ofertar mais vagas aos alunos nas instituições privadas, é também um agente que contribui para o aumento das matrículas nas IES privadas, seja no incentivo fiscal ou no financiamento a longo prazo.

Isenções tributárias, isenção do pagamento do salário-educação, bolsas de estudo para alunos carentes via Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES), empréstimos financeiros a juros subsidiados pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social-BNDES, o Programa Universidade para Todos – PROUNI, entre outras formas de estímulo ao setor privado. (CHAVES, 2015, p. 432).

Apesar de se pautar em um discurso ideológico de igualdade de oportunidades de acesso ao ensino superior, o Prouni favorece as instituições particulares, pois estabelece a isenção de impostos para aquelas que aderirem ao Programa: “o Prouni constitui-se em mais uma modalidade de parceria público-privada que objetiva resolver a crise de inadimplência vivenciada pelo setor privado.” (LIMA, 2007, p. 173).

A partir dos dados apresentados, é possível asseverar que, apesar de a existência do programa Reuni ter contribuído para uma ampliação das matrículas nas universidades federais, como analisamos mais detalhadamente na seção 3, o aumento não foi suficiente para a contraposição do crescimento vivenciado pelo setor privado. Ocorreu, apesar do fôlego ao setor público propiciado pelo Reuni, uma expansão da educação superior fortemente marcada pelo viés privado, pois, como já observamos, os incentivos governamentais, sejam por meio de isenções fiscais, FIES ou Prouni, foram primordiais para o crescimento do setor privado.

## **2.5 Reestruturação da Educação Superior brasileira: contexto de formulação do Reuni**

Nesse item, situamos o Reuni no âmbito das políticas educacionais e procuramos apontar algumas aproximações com o contexto das reformas educacionais na União Europeia. Compreender os processos de reforma da educação superior implica contextualizá-los no quadro de uma mudança de paradigma das sociedades contemporâneas, marcadas por aceleradas reestruturações nos campos econômico, tecnológico, político, social e cultural. O processo de reestruturação do ensino superior brasileiro, em curso desde os anos de 1990, associa flexibilidade, competitividade e avaliação.

[...] esse empreendimento reformista, que se articula na pluralidade e na diversidade dos interesses globais do capital, associadas a um projeto neoliberal de minimização do Estado, que corrobora as teses centrais e históricas do capitalismo-liberalismo concorrencial, exige uma correspondente *mercantilização da educação superior*, especialmente nos chamados países periféricos. (OLIVEIRA, 2000, p. 166 – grifos do autor).

Em se tratando das reformas educacionais implementadas em vários países, principalmente na década de 1980 na Europa, e nos anos 1990 no Brasil, Silva Junior (2003) parte do pressuposto de que essas reformas constituem um movimento mundial que, apesar de trazerem elementos da especificidade histórica de cada país, mantêm os traços de “racionalidade da transição do metabolismo social capitalista” (SILVA JÚNIOR, 2003, p. 71), pois, a despeito das diferenças, diagnosticam ineficiências das instituições sociais para desempenharem os novos papéis delas requeridos.



Os processos de financeirização da economia, vigentes desde a década de 1970, demandam esforços para o estabelecimento de políticas que efetivem esse modelo econômico. Assim, faz-se necessária a reestruturação em cada país, mediante ajustes econômicos, flexibilização do trabalho, enxugamento do Estado e de suas funções. “Nela têm grande peso as questões da integração econômica, dos acertos políticos e das crescentes necessidades de entendimentos interculturais”. (DIAS SOBRINHO, 2009, p. 140).

De acordo com Oliveira (2000), a reestruturação do ensino superior brasileiro é um processo reformista que, articulado aos interesses do capitalismo global, visa à minimização do Estado, caminhando para a “mercantilização da educação superior”. (OLIVEIRA, 2000, p. 166), fortalecido por um discurso acerca da necessidade de que as universidades assumam novas finalidades, na medida em que a ciência, o conhecimento e a inovação tecnológica são associados a parâmetros e estratégias de competitividade (SANTOS, 2011; RISTOF, 2008).

Destaca-se o discurso acerca da necessidade de diversificação das instituições de ensino superior. Segundo Dourado (2008), a expansão da educação superior tem sido objeto de políticas educacionais centradas em processos de diversificação e de diferenciação institucionais, marcados por uma lógica privatista e mercantil. A flexibilização na oferta do ensino superior foi construída sob o discurso da ineficiência dos serviços públicos. Em se tratando de universidade pública, valeu-se do “argumento da necessidade de diversificação das fontes de financiamento, via setor privado, e o fortalecimento da expansão do ensino superior privado, por meio da liberalização dos serviços educacionais e da isenção fiscal.” (CHAVES; LIMA; MEDEIROS, 2006, p. 3).

Para Lima (2007), a reformulação da educação superior está inserida em um processo mais amplo do reordenamento do Estado capitalista, considerado uma etapa fundamental para o enfrentamento da crise estrutural do capital, em um processo que vem demonstrando continuidade no cenário da política educacional brasileira.

[...] a reestruturação da esfera produtiva, o reordenamento do papel dos Estados nacionais e a difusão de um novo projeto burguês de sociabilidade. Estas dimensões constituem a base de fundamentação do projeto hegemônico da globalização econômica e da sociedade da informação difundidos pelos sujeitos políticos do capital. (LIMA, 2007, p. 21).

Para Ferreira e Oliveira (2010), especialmente nas últimas décadas, as mudanças ocorridas nos papéis sociais das universidades têm o objetivo de enquadrar as instituições de ensino superior no processo de internacionalização da educação superior. A educação superior é vista sob novas exigências e desafios que apontam para a necessidade de se investigar o papel da educação superior em um ambiente de globalização capaz de promover mudanças

aceleradas, principalmente no que se refere à produção do conhecimento e à formação profissional.

Ainda, para Ferreira e Oliveira (2016, p. 17), durante o governo Lula da Silva (2003-2010) a educação superior teve papel de destaque na estratégia de desenvolvimento econômico e social do Brasil. De um lado, “a perspectiva da expansão para a inclusão social de segmentos menos favorecidos da sociedade por meio de ações afirmativas, cotas, assistência e financiamento estudantil e, de outro, a formação em nível superior mediante diferentes modalidades de curso”.

O Reuni, instituído através do Decreto nº 6.096/2007, consistiu em uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), elaborado em conjunto com o *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação* (BRASIL, 2007d), instituído por meio do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. O PDE (BRASIL, 2007e) agregou todas as áreas de atuação do MEC, e foi composto por vinte e oito ações que abrangeram todos os níveis e modalidades de ensino, além de medidas de apoio e infraestrutura. Apesar de não fazer parte das ações do Plano de Aceleração do Crescimento<sup>2</sup> (PAC), o Reuni foi lançado concomitantemente a ele. O Reuni relaciona-se diretamente com o momento econômico vivido pelo Brasil, por ocasião do crescimento econômico vivenciado pelos BRICS<sup>3</sup>.

No Brasil, nos últimos anos, ações da política macroeconômica têm retomado alguns princípios da política desenvolvimentista que esteve em voga nos anos 1950. O papel desempenhado pelo Estado brasileiro na década de 1950 empreendeu propostas de desenvolvimento que se caracterizaram por uma perspectiva neoliberal associada a modelos como o keynesianismo. Autores como Sicsú, Paula e Michel (2007), Boschi e Gaitán (2008),

---

<sup>2</sup> O Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), lançado em 28 de janeiro de 2007, foi um programa do governo federal com investimentos nas áreas de transporte, energia, saneamento, habitação e recursos hídricos, para o período 2007-2010. Os objetivos do programa foram o incentivo ao investimento privado, o aumento do investimento público em infraestrutura, e a remoção de obstáculos (burocráticos, administrativos, normativos, jurídicos e legislativos) ao crescimento (BRASIL, 2007a).

<sup>3</sup> BRICS corresponde a um agrupamento de países com características econômicas em comum, apresentando um crescente potencial econômico. Atualmente é composto por cinco países: Brasil, Rússia, Índia, China (desde 2001) e África do Sul (incorporada em 2011). Não se trata de um bloco econômico ou uma instituição internacional, sua conceituação está ligada aos grandes mercados emergentes. Tratam-se de países que se destacaram no cenário mundial pelo rápido crescimento das suas economias. A sigla foi designada pelo economista Jim O'Neill, chefe de pesquisa em economia global do grupo financeiro Goldman Sachs, em 2001. Nos últimos quatro anos, ocorreu uma queda do crescimento mencionado, marcada pela fuga dos investidores estrangeiros em 2013, provocada pelo anúncio de que o Federal Reserve, Banco Central dos EUA, intensificaria sua política monetária; a queda nos preços do petróleo em 2014; a mal executada desvalorização da moeda chinesa em 2015; e a igualmente atrapalhada “desmonetização” promovida pela Índia no fim de 2016 (com a retirada de circulação das cédulas de valor elevado). Mas, já em 2017, os BRICs apresentaram sinais de recuperação econômica (NASCIMENTO, 2013; COELHO e CAPINZAIKI, 2017).

Sampaio Junior (2012), Boito Junior e Berringer (2013) analisam a questão na perspectiva de um modelo intitulado neodesenvolvimentismo.

De acordo com Sicsú, Paula e Michel (2007), o novo desenvolvimentismo tem origens entre a visão de Keynes de complementaridade entre Estado e mercado e a visão cepalina neoestruturalista, a qual defende a adoção de uma estratégia de “transformação produtiva com equidade social” (SICSÚ; PAULA; MICHEL, 2007, p. 509). Nessa lógica:

O desafio do neodesenvolvimentismo consiste, portanto, em conciliar os aspectos “positivos” do neoliberalismo — compromisso incondicional com a estabilidade da moeda, austeridade fiscal, busca de competitividade internacional, ausência de qualquer tipo de discriminação contra o capital internacional— com os aspectos “positivos” do velho desenvolvimentismo — comprometimento com o crescimento econômico, industrialização, papel regulador do Estado, sensibilidade social. (SAMPAIO JUNIOR, 2012, p. 679).

Boschi e Gaitán (2008) definem o neodesenvolvimentismo como um modelo híbrido de coordenação econômica efetuada, também, a partir do mercado. Assim, não se trata de um Estado produtivo, mas de uma certa coordenação estatal, papel que confere à máquina estatal mais espaços para atividades de regulação e de controle. Em semelhante perspectiva, Jardim e Silva (2015) afirmam que o termo neodesenvolvimentismo faz parte de uma relação complexa,

[...] pois ao mesmo tempo que ocorreu o fortalecimento do braço direito do Estado nos termos de Bourdieu (1998) durante o governo Lula (finanças, setor bancário), ocorreu também o fortalecimento do seu braço esquerdo (investimento em programas sociais, como o bolsa família, Reuni, Prouni, Pronaf etc.), sendo que alguns dos programas introduzidos pelo braço esquerdo (PPPs e o PAC) foram realizados com verba oriunda das próprias finanças, como a poupança dos fundos de pensão, financiamentos do BNDES e mesmo com finanças mais agressivas, como os *privates equities*. (JARDIM; SILVA, 2015, p. 57).

Marques e Cepêda (2012) pontuam que as políticas neodesenvolvimentistas podem ser sintetizadas em seis aspectos: desenvolvimento com base em commodities, desenvolvimento com base na sustentabilidade e meio ambiente, desenvolvimento com base na economia da inovação, desenvolvimento com base no consumo de massa, desenvolvimento com base na redistribuição de renda, e desenvolvimento com base na sociedade do conhecimento.

Sicsú, Paula e Michel (2007, p. 523) ainda pontuam que as políticas sociais implementadas no governo Lula, apesar de necessárias, são apenas emergenciais, pois não garantiriam, a longo prazo, maior igualdade social, transformando “os seus beneficiários em dependentes de ‘migalhas’ em um contexto em que oportunidades de melhora efetiva de renda inexistem porque oportunidades de trabalho estão restritas.”.

Assim, para Morais e Saad-Filho (2011), as políticas neodesenvolvimentistas assumem um “caráter complementar” às políticas neoliberais, monetárias, cambiais e fiscais. Na mesma linha, Boito Junior e Berringer (2013) afirmam que o neodesenvolvimentismo é a “política de desenvolvimento possível dentro dos limites dados pelo modelo capitalista neoliberal.” (BOITO JUNIOR; BERRINGER, 2013, p. 32).

Além de lançar o Reuni, o PDE reitera as ações já desenvolvidas pelo MEC, como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), o Programa Universidade para Todos (Prouni) e a Universidade Aberta do Brasil (UAB). O FIES, instituído pela Lei nº 10.260/2001, financia, para estudantes com baixo nível socioeconômico, graduações presenciais em instituições de ensino particulares.

O Sinaes, instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, tem como objetivo conduzir o processo de avaliação da educação superior, definindo, por exemplo, regras para autorizações de IES e de cursos. O Sinaes conta com uma série de instrumentos complementares: autoavaliação, avaliação externa, Enade, avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação (censo e cadastro). Para Barreyro e Rothen (2006), o SINAES é produto de experiências anteriores e traz a retórica do Estado avaliador e regulador do sistema. Os autores citam exemplos:

a) a Avaliação Institucional, do PAIUB, b) a Avaliação dos Cursos de Graduação, da Avaliação das Condições de Ensino e c) o Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes, do Provão. A cumulação dos mecanismos de avaliação foi realizada sem considerar que cada um deles é produto de valores e paradigmas divergentes: a visão formativa/emancipatória do PAIUB, fundada na participação e na autonomia institucional, a visão somativa da avaliação das condições de ensino e o mecanismo de ranking do Provão. (BARREYRO; ROTHEN, 2006, p. 971).

O Prouni, instituído pela Lei nº 11.096/2005 (BRASIL, 2005a), concede bolsas de estudos integrais e parciais em instituições privadas de ensino superior. Já o Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006, instituiu o Sistema de Universidade Aberta (UAB) e, dentre seus objetivos, destacam-se: oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica; ampliar o acesso à educação pública e reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do país.

A oferta da educação a distância incentivou a flexibilização curricular, diversificou e enxugou os currículos para uma nova demanda de estudantes, instalando novos cursos com duração reduzida, mais baratos e alinhados com as demandas imediatas e locais da clientela.

Ferreira e Oliveira (2016) observam que as regulações produzidas para as políticas de educação superior, nesse período, têm articulação com os processos de acumulação flexível do capital em âmbito mundial e priorizam o cumprimento de metas e resultados.

Para Antunes (2015) a política de conciliação de classe do governo de Lula, beneficiou as diversas frações do grande capital, especialmente o financeiro, o industrial e o agronegócio e ampliou a política social de cunho assistencialista. Em 2011, assumiu a presidência Dilma (2011-2016) sucessora de Lula, que manteve

o receituário do segundo governo Lula: crescimento econômico com ênfase na expansão do mercado interno; incentivo à produção de commodities para a exportação (beneficiando especialmente o capital vinculado ao agronegócio); redução de tributos que beneficiam os grandes capitais (industrial, construção civil etc), mantendo uma política financeira preservadora – em grande parte de seu governo – dos juros altos, procurando garantir o apoio do sistema financeiro. (ANTUNES, 2015, p. 12).

Entretanto, com o agravamento da crise econômica internacional começou gradativamente a seccionar a base social burguesa que até então dava apoio aos governos Lula e Dilma, além do surgimento de escândalos de corrupção ligados a partidos políticos que culminaram com o *Impeachment* em 2016, que retirou Dilma Rousseff da presidência, ato configurado como golpe de estado, pois não houve comprovação de crime de responsabilidade. Assumindo a presidência seu vice Michel Temer.

## **2.6 Espaço Europeu de Educação Superior e seus desdobramentos**

A internacionalização proposta na Declaração de Bolonha pode ser considerada uma resposta europeia às demandas da sociedade capitalista e ao prestígio que a educação do Velho Continente sempre representou. De acordo com Cachapuz (2016), pela primeira vez, no início dos anos 1990, o número de estudantes europeus estudando nos Estados Unidos da América excedeu o número de estudantes americanos matriculados na Europa.

Para Pereira e Passos (2015), a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior teve início antes mesmo de 1999, com diferentes estruturas curriculares que visavam a globalizar o ensino superior, por exemplo. Podem ser mencionados programas e subprogramas – Sócrates, Erasmus, Erasmus Mundus, Comenius, Alfa e Tuning. Antunes (2005, p. 132) disserta que os objetivos do programa:

constituíam, desde 1986, o foco da intervenção política comunitária no domínio da educação e do ensino superior, através dos programas de acção, em particular ERASMUS, mas também COMETT, TEMPUS, ARION,

promovidos pela Comissão Europeia com base em decisões do Conselho Europeu.

Os objetivos norteadores do Processo de Bolonha são: adoção de uma formação baseada em três ciclos, promoção da mobilidade acadêmica, adoção de um sistema compatível de titulações e graus, com diploma reconhecido nos países membros, por meio de acumulação de créditos obtidos internacionalmente e validados por um sistema comum de créditos (ECTS – European Credit Transfer System)<sup>4</sup>. Tais objetivos visam à integração de programas de estudos, à formação e à pesquisa, bem como a cooperação entre instituições, e facilitam a movimentação de estudantes e egressos pelo mercado de trabalho europeu.

Para Cachapuz (2009), o Processo de Bolonha é um sistema de ensino baseado em perfis de competências que modificam a estrutura das instituições e os currículos das universidades europeias. Nesse sistema, cada país define a estrutura de graus, o número de créditos ECTS/disciplina de cada curso, os currículos das disciplinas e os sistemas de avaliação.

Cachapuz (2016) pontua que o Espaço Europeu de Ensino Superior é um processo globalizante, não apenas uma consequência da globalização econômica, mas participante dessa lógica. Analisando as consequências do processo de Bolonha no caso português, especificamente em relação à formação de professores, o autor afirma que a estrutura dos cursos, geralmente, seguiu o proposto por Bolonha, ou seja, três anos para o primeiro ciclo, e um ano e meio a dois anos para o segundo ciclo. Além disso, a habilitação profissional só é adquirida no segundo ciclo, chamado de Master.

Além da fragmentação em ciclos, houve, depois do Processo de Bolonha, uma redução no tempo de formação.

A redução dos tempos de formação e a necessidade de aquisição do grau de mestrado (2º ciclo de Bolonha) para conferir habilitação profissional seguem uma lógica economicista. Em particular, no caso dos mestrados, os estudantes têm agora de pagar custos bem mais elevados pela sua formação. (CACHAPUZ, 2016, p. 43).

---

<sup>4</sup> O European Credit Transfer System corresponde a uma quantificação em créditos do percurso escolar de cada aluno para um valor numérico em todos os países do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES), que possibilita o reconhecimento dos estudos e diplomas obtidos nos diversos países signatários do Acordo de Bolonha, promovendo a mobilidade de estudantes e de diplomados. O sistema de créditos ECTS traduz o tempo de trabalho efetuado pelo estudante em cada área científica e unidade curricular. Um ano de formação correspondem a sessenta ECTS ou créditos. Assim sendo, um ECTS corresponde em média a vinte e cinco e vinte e oito horas de trabalho do estudante, divididas em atividades obrigatórias e complementares.

Na análise de dez anos do programa, Pereira e Almeida (2011) concluem que a maioria dos países adotou o regime de três ciclos, com os graus de licenciado, mestre e doutor, sendo a formação obtida nesses níveis reconhecida em todos os países signatários.

O Processo de Bolonha é parte de uma configuração que vem redesenhando o ensino superior europeu. No interior de tais alterações é que se elabora, a partir do ano 2000, o Projeto Tuning, cujo objetivo foi oferecer uma abordagem concreta da implementação do Processo de Bolonha nas instituições de ensino superior, e em diferentes áreas de estudo. Consiste em uma metodologia dedicada a avaliar programas de estudos implementados em cada um dos ciclos de estudos de Bolonha. Além disso, o Projeto Tuning iniciado por instituições de ensino superior da Europa foi expandido para outras regiões.

Com a influência do Processo de Bolonha, desenvolveu-se para a América Latina, a partir de 2004, um projeto específico denominado Projeto Alfa Tuning América Latina, cuja intenção foi difundir o modelo europeu de ensino superior. O projeto contou com a participação de alguns pesquisadores e de universidades do continente latino-americano. Desenvolvido em duas fases, a primeira, entre 2004 e 2007, e a segunda, entre 2011 e 2014, o programa abrangeu dezenove países da América Latina<sup>5</sup>. Foi financiado pela Comissão da União Europeia, no âmbito do projeto Alfa, e coordenado pela Universidade de Deusto, da Espanha, e pela Universidade de Groningen, dos Países Baixos.

No Brasil, de acordo com as páginas eletrônicas<sup>6</sup> do programa, participaram da primeira fase (2004-2007) dezenove docentes de dezenove<sup>7</sup> universidades. Já da segunda fase (2011-2013) participaram dezoito docentes de doze<sup>8</sup> universidades.

O modelo educacional europeu extrapolou suas fronteiras, alcançando regiões com realidades econômicas bem distintas. O programa tem a tarefa de definir novas bases curriculares para o ensino superior por meio de competências genéricas e específicas para cada área do conhecimento. De acordo com o relatório *Reflexões e perspectivas do ensino superior na América Latina* (2007), para a composição das competências, tanto genéricas quanto específicas, foram consultados acadêmicos, estudantes, licenciados e empregadores.

O relatório *Reflexões e perspectivas do ensino superior na América Latina* (2007) abordou quatro linhas de trabalho: competências, enfoques de ensino, aprendizagem e

---

<sup>5</sup> Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela.

<sup>6</sup> <http://tuning.unideusto.org/tuningal/> (2004-2007) e <http://www.tuningal.org/> (2011-2014).

<sup>7</sup> UNB, UFBA, UFPE, UFRJ, UFMG, UFC, UFRS, UFOP, UFPA, UFSC, UFU, UNIFESP, UNICAMP, USP, UERJ, UEL, Mackenzie, PUC/RJ, UCS.

<sup>8</sup> UNB, UFC, UFOP, UFPA, UFU, UFSC, USP, UERJ, Anhanguera, PUC/PR, Mackenzie, UCS.

avaliação das competências, créditos acadêmicos e qualidade dos programas. De forma geral, o projeto se baseia nas competências necessárias para uma sociedade em transformação e, se articulado às quatro linhas do programa, proporcionará transparência nos perfis profissionais.

O relatório afirma, ainda, que o processo educativo deve ser centrado no aluno, exigindo deste mais protagonismo e compromisso. “O currículo baseado em competências e centrado no aluno permite integrar a demanda do setor produtivo com o rigor acadêmico.” (BENEITONE, Pablo *et al.* 2007, p. 271).

O projeto elaborou competências genéricas e específicas para cada disciplina dos cursos universitários. Assim, “as competências definidas descrevem os resultados desejados ao longo da aprendizagem. *Tuning* caracteriza-se, então, como uma mediação pedagógica focalizada nos resultados de aprendizagem e nos desempenhos de tarefas.” (EIRÓ; CATANI, 2011, p. 113).

Entre as recomendações do relatório, também se encontram a flexibilidade e a introdução de um sistema de três ciclos, no qual cada ciclo deve ser considerado uma unidade autônoma. Os dois primeiros ciclos deveriam permitir, além do acesso ao ciclo seguinte, a possibilidade de seguir para o mercado de trabalho.

O objetivo é facilitar o acesso a uma educação geral ampla e, também, à uma visão de educação especializada e para determinados cursos, muitas vezes interdisciplinares, centrada em competências e habilidades, pois ambas preparam os indivíduos para viver em diferentes situações e poder mudar de atividade. (BENEITONE, Pablo *et al.* 2007, p. 35).

Para Eiró e Catani (2011), o projeto *Tuning* corresponde a uma proposta de colocar em prática a política educacional baseada na formação por competências, e aprendizagem voltada ao desempenho de tarefas requeridas pelo mercado de trabalho. Na mesma linha, Bolívar (2009) afirma que o Projeto *Tuning* América Latina é orientado pela lógica empresarial e mercadológica. Pois, de acordo com Dias Sobrinho (2009) um dos eixos mais importantes de todo esse processo é a rotatividade da força de trabalho. Nesse sentido, o acordo de Bolonha, possibilita que os profissionais formados possam ter seus diplomas reconhecidos nos países signatários.

O novo modelo universitário europeu objetiva dar respostas coerentes e comuns aos desafios que a globalização impõe, basicamente relacionados à internacionalidade do livre mercado europeu, à mobilidade, à empregabilidade (que requer critérios transparentes nos intercâmbios laborais), à eficiência e à competitividade no mundo. (DIAS SOBRINHO, 2009, p. 145)

Para o autor, o acordo de Bolonha cria uma convergência na educação superior europeia, a fim de que esta responda adequadamente e eficientemente aos problemas da



sociedade globalizada. “A Europa que se busca construir com o processo de Bolonha não é a Europa dos cidadãos, é a Europa das grandes empresas e da competição. Busca-se basear os currículos na aquisição de competências que respondam ao mercado de trabalho atual.” (DIAS, 2012, p. 59). Nesse sentido, não somente a preparação para o mercado trabalho, mas a adequação a este, é tema central.

A seção seguinte apresenta dados gerais da expansão do Reuni, com vistas a realizar uma breve avaliação do Programa como política pública de expansão da oferta do ensino superior no Brasil e, posteriormente, traz uma análise dos cursos de Bacharelado Interdisciplinar, implementados em algumas universidades federais com vistas a atender à premissa de reestruturação curricular prevista pelo Reuni. De acordo com o decreto que regulamentou o Reuni, as alterações curriculares poderiam ser realizadas por meio da revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, bem como da diversificação das modalidades de graduação. Algumas instituições optaram pela revisão da estrutura curricular, aumentando o número de disciplinas optativas nos currículos. Outras realizaram as alterações no processo dos cursos de graduação, inserindo o Bacharelado Interdisciplinar em Áreas do Conhecimento como forma de ingresso na instituição, ou mesmo, como curso isolado.

### **3 Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**

Nesta seção, inicialmente, procuramos trazer alguns dados da expansão do Reuni nas universidades federais, apresentando a evolução no número de vagas, ingressantes, matriculados, servidores administrativos e docentes.

Na sequência, analisamos os cursos de Bacharelado Interdisciplinar (BI), implementados em algumas universidades federais a partir da reestruturação curricular proposta no Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Os cursos mencionados são considerados uma nova modalidade de graduação, composta por três ciclos.

O primeiro ciclo é estruturado em duas etapas: Formação Geral e Formação Específica. Ao concluir o primeiro ciclo, o estudante recebe um diploma de graduação e pode ingressar no mercado de trabalho ou optar por realizar o segundo ciclo. Pode, ainda, ingressar no mestrado, denominado terceiro ciclo. O segundo ciclo é um curso de caráter profissionalizante, ou específico, que confere habilitação específica para as áreas do conhecimento. É possível o seu ingresso na pós-graduação ou no mercado de trabalho, sem a necessidade de cursar o segundo ciclo.

Descrevemos a estrutura do BI por meio da análise de documentos oficiais: Projeto Pedagógico de Curso (PPC), informações disponíveis nos sites das universidades e legislação vigente.

#### **3.1 A proposta do Reuni**

Em documento elaborado em 2006 pela UFBA, intitulado *Plano de expansão e reestruturação da arquitetura curricular na Universidade Federal da Bahia* (UFBA, 2007a), já constavam as metas que se concretizariam no Reuni, dentre elas as reestruturações acadêmica e curricular do ensino superior, com ênfase em termos como mobilidade, flexibilidade, eficiência e qualidade.

De acordo com Almeida Filho (2008), a reforma pretendida com a Universidade Nova não seguiria o modelo das universidades norte-americanas, nem tampouco o modelo unificado europeu (Declaração de Bolonha). Ela pretendia construir um modelo de educação agregando o que fosse pertinente das duas propostas para o ensino brasileiro, inserindo novos

cursos de graduação denominados Bacharelado Interdisciplinar (BI) que teriam por características a interdisciplinaridade e a flexibilidade, com vistas a facilitar a mobilidade intra e inter-institucional.

O Reuni propunha, em suas diretrizes, viabilizar um pacto entre governo, instituições de ensino e sociedade, visando à elevação dos níveis de acesso e permanência, e do padrão de qualidade da educação superior no Brasil. A elevação da taxa de conclusão resultaria de uma administração eficiente das vagas ociosas, facilitada pela flexibilidade curricular e um favorecimento da mobilidade estudantil entre cursos e instituições diferentes, com aproveitamento de créditos.

Seguindo as orientações do Reuni, as universidades federais elaboraram, em conjunto com o Ministério da Educação, acordos de metas, nos quais se comprometiam a atender aos objetivos do Programa com o progressivo aumento de vagas de ingresso, além de reduzirem as taxas de evasão e ampliarem a ocupação de vagas.

A liberação das verbas para as instituições públicas estaria vinculada ao cumprimento do acordo assinado frente ao MEC, induzindo fortemente as universidades a participarem do Reuni e a elaborarem seus respectivos planos de metas. O acordo entre as partes vinculava o repasse de recursos orçamentários ao cumprimento das metas fixadas pela instituição, e o condicionava à capacidade orçamentária e operacional do Ministério da Educação.

Chaves e Mendes (2009, p. 9) apontam que essa lógica visava à transformação das universidades “na lógica empresarial/gerencial da administração por resultados, vinculando o repasse de recursos orçamentários, tornando-o dependente do cumprimento de metas por etapas, dentro de prazos estabelecidos, por meio de indicadores quantitativos.”

Assim, o acordo de metas previsto no decreto do Reuni passa a ser uma forma de viabilizar contratos de gestão com as universidades, pois vincula o cumprimento das metas, pré-estabelecidas no acordo, à liberação dos recursos, constituindo-se no que Chauí (1999, p. 7) nomeou como “universidade operacional”, voltada para cumprir metas de desempenho e “estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional”.

Para adesão ao Reuni, havia um conjunto de medidas a serem adotadas pelas universidades, com vistas a se adequarem aos objetivos do Programa. Essas normatizações implicavam alterações de gestão, nas quais critérios de racionalidade, de eficiência e de flexibilidade eram primados.

O documento *Reuni - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: diretrizes gerais* (BRASIL, 2007b) critica a organização curricular dessas instituições,

acusando-as de pouco flexíveis, com forte viés disciplinar, profissional e concentrado, sem abertura para outras áreas do conhecimento.

Araújo e Pinheiro (2010) abordam o acordo de metas do Reuni como uma forma de regular as relações entre as universidades e o MEC, orientado para a otimização dos recursos e resultados. Constituiu-se, ainda, segundo as autoras, em uma política de reconfiguração da universidade pública, com reformulação curricular e aumento do trabalho do professor em carga horária e em número de alunos em sala de aula.

Para Chaves e Mendes (2009), trata-se de um modelo de gestão inspirado na atividade empresarial, cuja intenção é a transferência da administração para uma “estrutura tecnogestionária” (CHAVES; MENDES, 2009, p. 7), na qual o Estado passa a ser visto como parceiro que contratualiza com as universidades, estabelecendo contratos de gestão, por meio de acordos e de metas.

De acordo com Frigotto (2011), a universidade pública acaba por tornar-se instituição social prestadora de serviços ligada ao mercado. Ao relegar a sua referência à esfera pública, e se direcionar ao mercado, “a universidade perde sua autonomia intelectual, institucional e financeira. Por isso, a sua produção passa a ser medida ou avaliada em função dos critérios produtivistas do mercado.” (FRIGOTTO, 2011, p. 250).

### **3.2 Dados da Expansão**

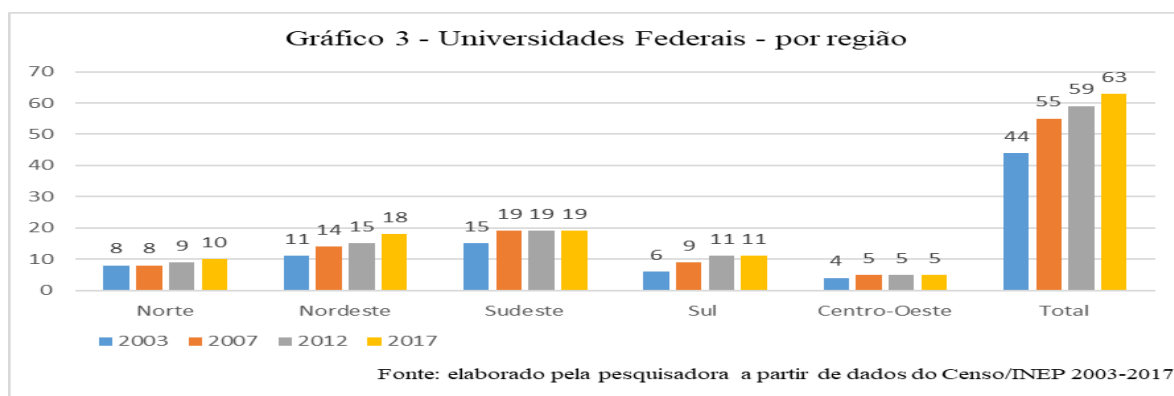
Nesta fase do trabalho, sistematizamos alguns dados da educação superior, com vistas a analisar os processos de expansão ocorridos a partir de 2003, sobretudo o período de vigência do Reuni (2007-2012).

A expansão da rede federal de educação superior teve início em 2003 com a interiorização dos *campi* das universidades federais. “Esta fase, somada ao segundo momento, por meio do Reuni, trouxe um expressivo crescimento não somente das universidades federais, mas também de *campi* no interior do país.” (BRASIL, 2012b, p. 11).

Para Ferreira, Oliveira e Santos (2016), o primeiro período compreendido entre 2003 e 2007 instalou novas universidades e *campi* em regiões não metropolitanas, o segundo período foi a implementação do Reuni (2008-2012); e o terceiro período (2012-2014) visou à continuidade da expansão de novas universidades e de novos *campi* e a implementação de políticas específicas de desenvolvimento regional. Para os autores, a expansão das universidades, nesse período, visou à ampliação do acesso à educação, mas também ao desenvolvimento econômico das regiões atendidas, pautada no discurso político e ideológico

da educação como promotora do desenvolvimento econômico. “A expansão mediante interiorização dos *campi* tornou-se necessária nesse projeto para permitir a inclusão de grupos historicamente desfavorecidos, para a formação de mão de obra necessária ao crescimento e desenvolvimento regional” (FERREIRA; OLIVEIRA, 2016, p. 47).

Na sequência, trazemos alguns dados da expansão das universidades federais no período mencionado. Primeiramente, apresentamos, no gráfico 3, o quantitativo de universidades federais existentes em 2003 e o número delas em 2017. Também apontamos o quantitativo existente em 2012, ano previsto para a conclusão do Reuni.



De acordo com o documento *Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012* (Brasil, 2012b), houve um significativo aumento de municípios atendidos por universidades públicas mantidas pelo governo federal. De 114, em 2003, passou-se, em 2011, a 237 municípios atendidos pelas citadas universidades. Além do processo de expansão com a criação de novos *campi*, também se verificou a criação de novas universidades federais. Desde o início da expansão, foram criadas 19 novas universidades.

No gráfico 4, trazemos os dados referentes às vagas oferecidas pelas universidades federais a partir de 2007.

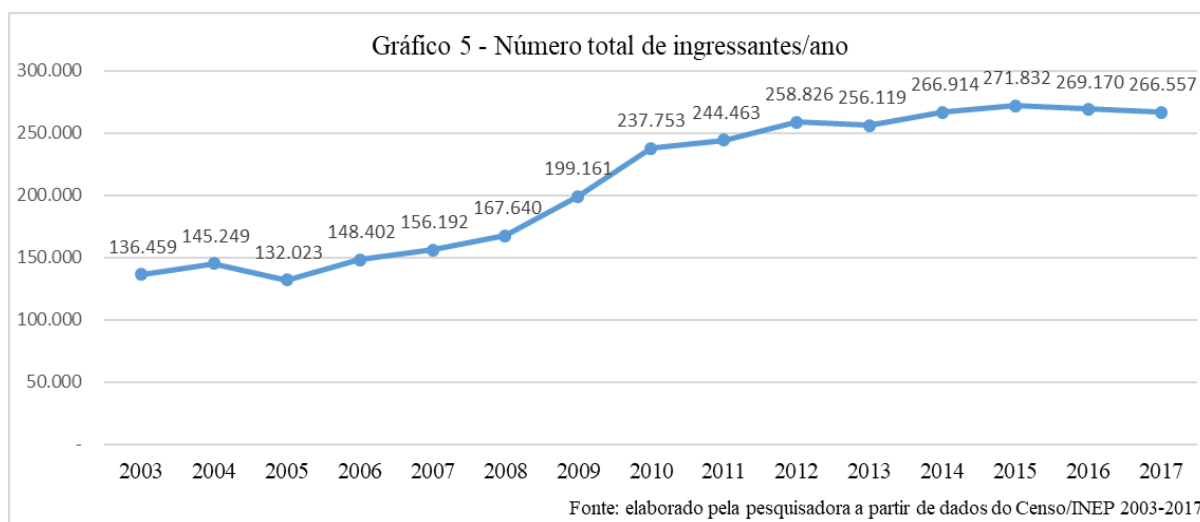


Na figura acima, é perceptível que, durante o período de concepção e implementação do Reuni (2007-2012), ocorreu um crescimento de aproximadamente 72% na oferta de vagas

nos cursos de graduação presencial nas universidades federais, um aumento de aproximadamente 100 mil vagas. Já, após a vigência do Programa, o crescimento das vagas perdurou, de um lado porque as vagas criadas durante aquele período foram mantidas e, de outro lado, porque as universidades não conseguiram implementar todas as vagas previstas em pactuação com o MEC até o ano de 2012. Assim, o crescimento de vagas foi estendido, em alguns casos, até 2015<sup>9</sup>.

A partir de 2014, os relatórios do Censo Inep, passaram a exibir as vagas disponibilizadas nos editais de seleção para vagas remanescentes, fato que incrementou em mais de 90 mil as vagas ofertadas. Esse edital é lançado por cada universidade e tem regras específicas, mas, em geral, são ofertadas as vagas não preenchidas nos processos de seleção, incluindo o Sisu.

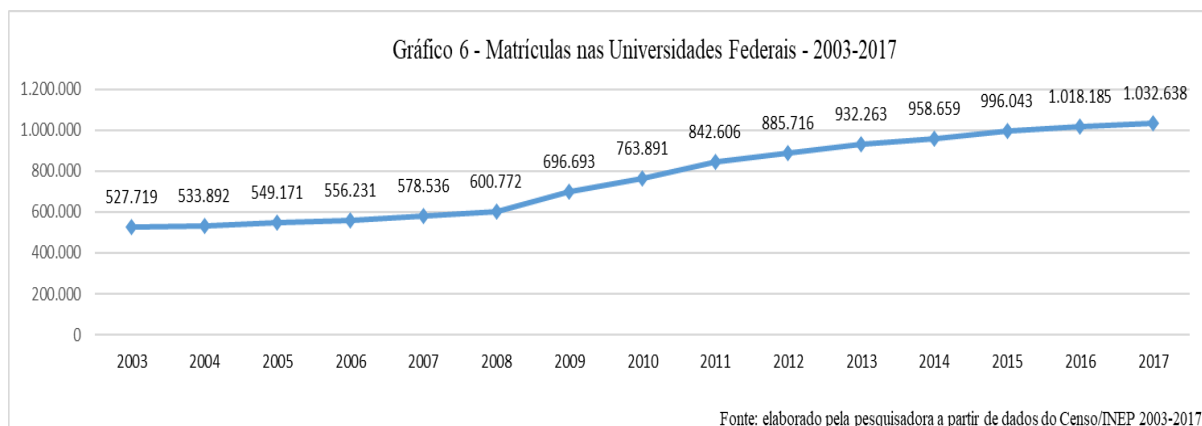
O gráfico 5 apresenta o número total de ingressantes nos processos seletivos das universidades federais.



Podemos visualizar que o período compreendido entre 2007 e 2012 correspondeu ao maior acréscimo de ingressantes nas universidades federais, acompanhando o maior incremento de vagas disponibilizadas. No período, em comento, o aumento de vagas foi de aproximadamente 100 mil vagas e o número de ingressantes aumentou em 102 mil.

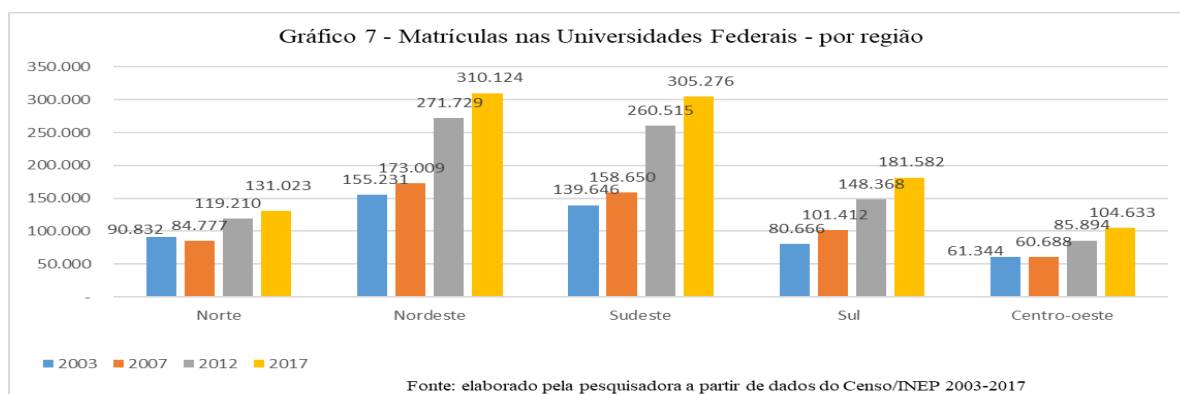
<sup>9</sup>O Reuni apresentava uma previsão orçamentária de 2008 a 2012. Entretanto, os repasses do MEC às instituições se realizaram até 2017 e, em alguns casos, até 2018. É importante destacar que os maiores valores foram verificados até 2015, nos demais anos, os valores diminuíram consideravelmente. A prorrogação ocorreu devido a dois fatores, atrasos nas conclusões das obras, pois o repasse era realizado de acordo com cronograma de execução, bem como, pelos processos de repactuação que ocorreram em diversas universidades com vistas à readequação do orçamento previsto. Assim, a implementação do Reuni teve momentos distintos, a depender de cada instituição.

O gráfico 6 apresenta o número de alunos matriculados em universidades federais entre os anos de 2007 e 2016.



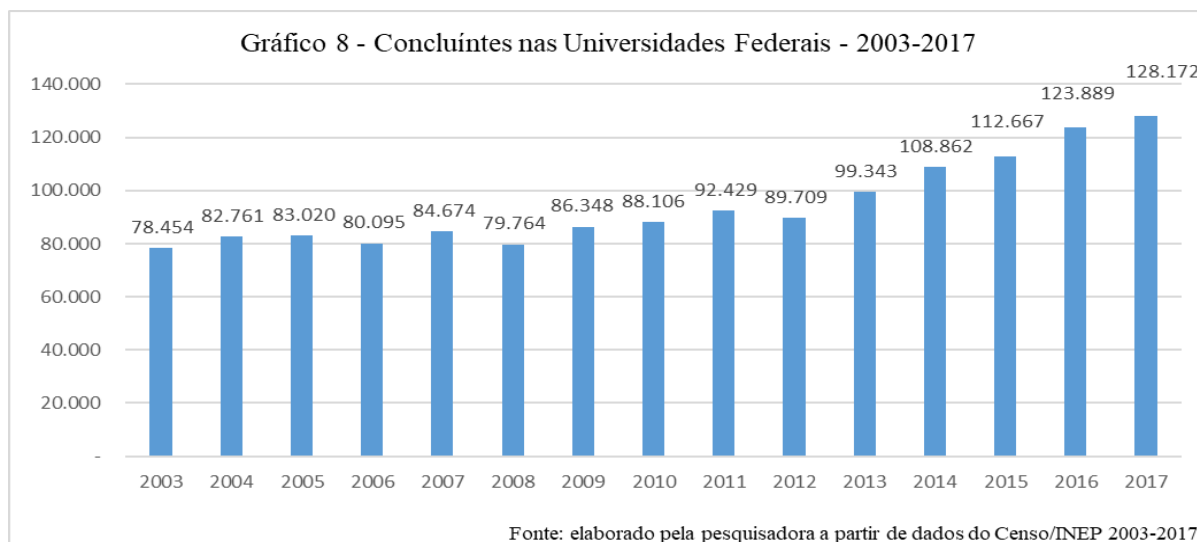
De 2003 a 2017, o número de matriculados aumentou em mais de 500 mil nas universidades federais. No período compreendido entre 2003 e 2007, o aumento foi de 50.817 matrículas. O crescimento exponencial da expansão das matrículas nos cursos de graduação presencial de universidades federais, contudo, ocorreu a partir de 2007, no período de concepção e implementação do Reuni. No período que correspondeu à vigência do Reuni, 2007 a 2012, o aumento de matrículas foi de 53%. Pelo gráfico, podemos acompanhar que, de 2007 até 2016, o aumento de alunos matriculados nas universidades federais foi de 76%.

Com relação à localização geográfica das matrículas, trazemos, no gráfico 7, a distribuição por região da concentração de matrículas das universidades federais.



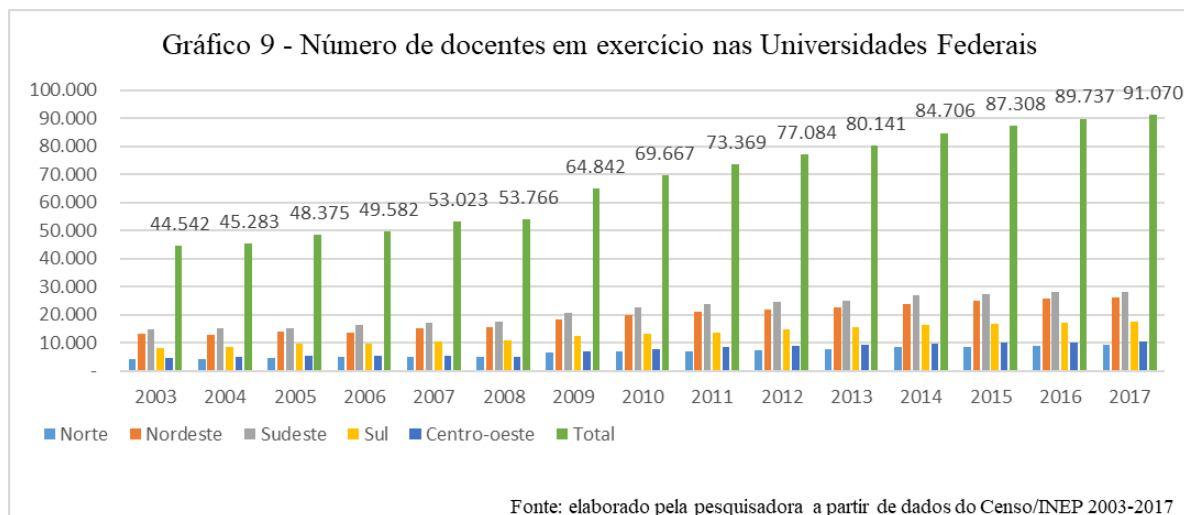
Percebe-se que houve um aumento significativo do quantitativo de alunos matriculados no Sudeste e no Nordeste e, de certa forma, também, no Sul e no Norte. No Centro-Oeste, como apresentado no gráfico 3, o número de instituições criadas foi menor, ocasionando, também, um número menor de matrículas nas universidades federais nessa região.

O gráfico 8 apresenta o número total de concluintes de cursos de graduação presenciais nas universidades federais, entre 2003 e 2017.



Considerando o gráfico 8, podemos visualizar que o número de concluintes no período de 2003 a 2017 aumentou progressivamente, salvo algumas exceções - 2006, 2008 e 2012 - em que o número de concluintes foi menor do que o ano anterior. Mesmo assim, o número de concluintes é muito abaixo da quantidade de alunos matriculados apresentada pelo gráfico 6.

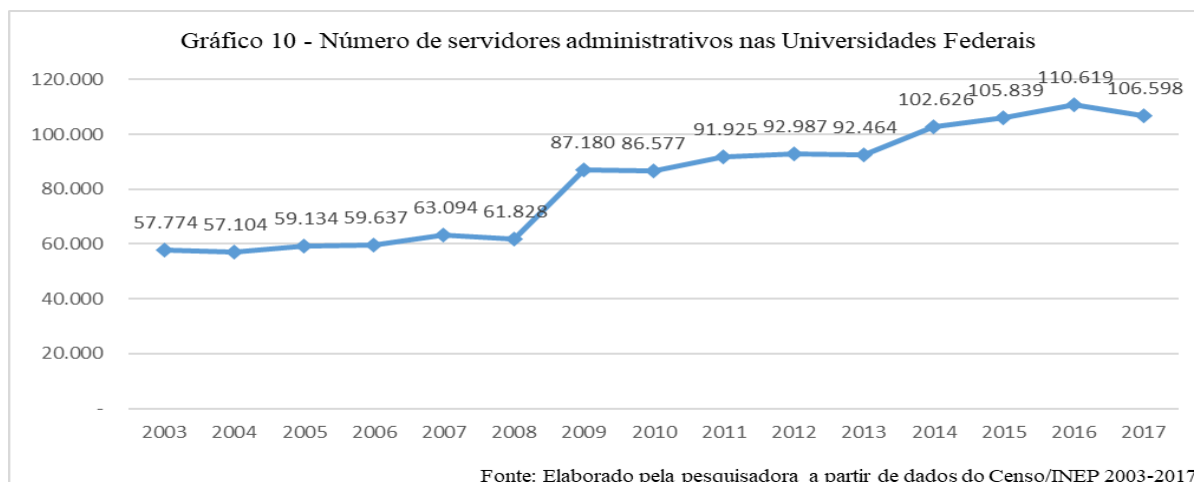
O gráfico 9 apresenta o total de docentes em exercício nas universidades federais.



Podemos visualizar que, de 2003 a 2017, o número de docentes nas universidades federais aumentou aproximadamente 104%, passando de 44.542, em 2003, para 91.070, em 2017. Durante os anos de 2007 a 2012, esse aumento foi de 45%, e de 2007 a 2016, foi de 69%. É visível, no gráfico, a ampliação de docentes constatada a partir de 2009, e nos anos subsequentes.



O gráfico 10 apresenta a relação de servidores administrativos nas universidades federais, no período de 2003 a 2017.



A contratação de servidores administrativos apresentou um aumento de 91% entre 2003 e 2017. Pelos dados do gráfico 10, pode-se verificar que o aumento foi mais visível a partir de 2009, na vigência do Reuni. Isso se deu pelo pactuado nos planos de metas das universidades, que previam a ampliação de servidores, assim como pela publicação do Decreto nº 7.232, de 19 de julho de 2010, que estabelecia o quadro de referência do servidor técnico-administrativo, facilitando a contratação de servidores, pois permitia às universidades a reposição automática de vagas originárias de vacâncias (aposentadorias, óbitos, exonerações, entre outros).

### **3.3 Organização curricular dos novos cursos de graduação implementados a partir do Reuni - Bacharelado Interdisciplinar**

As inovações nas estruturas acadêmica e curricular apresentadas a partir do Reuni originaram os cursos de Bacharelado Interdisciplinar. O Bacharelado Interdisciplinar é definido como um programa de formação, em nível de graduação, de natureza geral, o qual concede diploma de conclusão de curso, organizado por grandes áreas do conhecimento: Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Engenharia/Tecnologia, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias, Ciências Sociais, Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes.

Os cursos de Bacharelado Interdisciplinar são experiências acadêmicas recentes. A fundamentação legal para a sua criação é o artigo 53, incisos I e II, da Lei nº 9.394/96 (LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), cujo teor assegura às instituições

universitárias a autonomia para a criação de novos cursos, assim como a liberdade de elaboração de seus currículos.

Enfatizando a necessidade de modelos de formação profissional mais abrangentes, flexíveis e integradores, o documento *Reuni: diretrizes gerais* (BRASIL, 2007b) propõe a associação das reestruturações acadêmica e curricular, maior mobilidade estudantil e trajetórias de formação flexíveis, vislumbrando, assim, a redução das taxas de evasão e a utilização adequada dos recursos humanos e materiais.

[...] a precocidade na escolha dos cursos, altos índices de evasão de alunos, descompasso entre a rigidez da formação profissional e as amplas e diversificadas competências demandadas pelo mundo trabalho e, sobretudo, os novos desafios da sociedade do conhecimento. (BRASIL, 2007b, p. 8).

Conforme apontado no documento, as questões elencadas acima engessam a formação dos alunos de graduação, e são problemas a serem superados com a implementação de novos cursos, com a possibilidade de uma formação superior mais flexível.

Já os *Referenciais orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e similares das Universidades Federais*, documento lançado pelo MEC em 2010, e organizado em parceria com algumas universidades federais, ressalta que a proposta de implementação do BI tem inspiração na organização da formação superior proposta por Anísio Teixeira para a concepção da Universidade de Brasília, no início da década de 1960, no Processo de Bolonha e nos *colleges estadunidenses*, mas que incorpora um desenho diferenciado, necessário para responder às nossas próprias e atuais demandas de formação acadêmica.

A efetivação dos cursos de BI tem nos *Referenciais Orientadores* seu documento base. O documento contextualiza e fundamenta o BI, apresentando sua estrutura, orientando sua implementação e seu acompanhamento.

Os programas de formação em nível de graduação de natureza geral, que conduzem a diploma, organizados por grandes áreas do conhecimento. Grandes áreas são entendidas como campos de saberes, práticas, tecnologias e conhecimentos, definidos de modo amplo e geral, em termos de ‘(...) afinidade de seus objetos, métodos cognitivos e recursos instrumentais’. (BRASIL, 2010a, p. 4).

O Bacharelado Interdisciplinar está definido na página eletrônica da Universidade Federal da Bahia (UFBA)<sup>10</sup> como sendo outra modalidade de curso de graduação, caracterizada pelo mínimo de 2.400 horas, ou seis semestres letivos, destinada às formações

---

<sup>10</sup>Site da UFBA que traz informações a respeito dos cursos de Bacharelado Interdisciplinar: <http://www.ingresso.ufba.br/cursos.htm>.

gerais humanística, científica e artística, com currículo flexível e articulado, possibilitando, também, o aprofundamento num dado campo do conhecimento.

A implementação dos cursos de Bacharelado Interdisciplinar foi estratégica para o Reuni, mas não necessariamente presente em todas as instituições, tais cursos visavam a atender a quarta diretriz do Decreto nº 6.096/2007, a qual preconizava a diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada.

No detalhamento da proposta de adesão ao Reuni as universidades federais especificaram como seria desenvolvido esse tema. Nas instituições existentes à época, os cursos de BI foram implementados, concomitantemente aos cursos já ofertados nas universidades. Tratamos, mais detalhadamente, das universidades federais e dos cursos de BI implementados, no quadro 1.

Por hora, apresentamos algumas das alternativas que as instituições encontraram para viabilizar o cumprimento do inciso citado nos planos de adesão, sem inserir os cursos de Bacharelado Interdisciplinar. Assim, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar, 2007) se propôs a intensificar os processos de flexibilização curricular, com vistas a criar espaços diferenciados de aprendizagem. Já a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, 2007), propôs uma adequação do currículo viabilizado pelos componentes de atividades complementares, na qual “o currículo deve contemplar necessariamente um núcleo de formação específica, uma formação complementar e um conjunto de atividades livres.” (UFMG, 2007, p. 24). Na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG, 2007), o foco da proposta de adesão foi a ampliação de cursos tecnológicos de nível superior. A Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP, 2007) se propõe a reformular os cursos de graduação com vistas à utilização de novas metodologias e estímulo à flexibilização curricular. A Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR, 2007a) se propôs a ampliar a oferta de cursos de licenciatura e implantar o sistema de reopção de curso, promovendo uma reforma curricular que inclua e padronize a organização curricular, além de ofertar mais disciplinas optativas nos cursos de graduação.

Quanto às instituições que adotaram os cursos de BI, no que concerne à diversificação das modalidades de graduação as propostas de adesão ao Reuni, indicam as ações mencionadas a seguir. A Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF, 2007) se propõe a combinar o formato tradicional dos cursos de graduação profissionais com a implementação de três cursos de Bacharelado Interdisciplinar: Ciências, Artes e Humanidades. Na

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN, 2013) o foco é a flexibilidade da formação, através da implementação do curso de BI em Ciências e Tecnologia.

A Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM, 2007) se propôs a criar novos cursos de graduação contemplando as áreas de humanas e tecnológicas, incluindo a modalidade de cursos de tecnologia e a criação de programas experimentais e interdisciplinares de graduação em grandes áreas do conhecimento: Meio Ambiente, Saúde, Humanidades e Artes; com currículos flexíveis e “estruturas curriculares constituídas de um eixo básico comum a todos os cursos e um eixo específico, direcionado às diferentes modalidades, com vistas à superação da profissionalização precoce e especializada.” (UFVJM, 2007, p. 11).

Dessa forma, vamos destacar, a seguir, as universidades federais que implementaram os cursos de Bacharelado Interdisciplinar. A opção por analisar a questão do Bacharelado Interdisciplinar está alicerçada no entendimento de que essas universidades aderiram a todos os objetivos do Reuni, intencionando alcançar, também, a reestruturação curricular com a diversificação das modalidades de graduação.

Os cursos de BI são recentes, a maioria deles foi criada a partir de 2009. Por meio do estudo desenvolvido, vamos trazer o quantitativo e as diferentes nomenclaturas de BI vigentes, pois a nova modalidade de graduação altera a estrutura acadêmica e traz uma nova dinâmica aos currículos e às universidades.

Investigar os cursos de Bacharelado Interdisciplinar no contexto das universidades federais é importante por que discute cursos que promovem uma reestruturação na forma de organização curricular, e, em muitos casos, também provocam a reestruturação administrativa da instituição. Em vista disso, procuramos mostrar as alterações adotadas pelas universidades para a implementação de tais cursos, por meio da análise dos documentos norteadores dos cursos de Bacharelado Interdisciplinar e dos projetos pedagógicos dos cursos.

Os dados iniciais foram obtidos no sistema eletrônico de acompanhamento dos processos que regulam a educação superior no Brasil (e-MEC), plataforma de livre acesso para consulta, com posterior verificação nos sítios das universidades que ofertam tais cursos. Esses dados nos possibilitaram identificar os cursos de Bacharelado Interdisciplinar vigentes, bem como as universidades federais que os ofertam. Adotamos, como critério para o levantamento dos dados, os termos: Interdisciplinar, com restrições a cursos presenciais, gratuitos, bacharelados, em atividade e ofertados em universidades federais. A partir da identificação de quais universidades e quais cursos são ofertados, passamos a analisar os documentos produzidos no âmbito de cada universidade para a implementação dos cursos de

BI, levando em conta a legislação vigente. A investigação objetivou compreender a sistemática dos cursos de Bacharelado Interdisciplinar, considerando, para isso, dados como: duração do curso, carga horária, processos de seleção, vagas e cursos disponíveis para o segundo ciclo.

Conforme descrito, o quadro 1 apresenta os cursos de Bacharelado Interdisciplinar em atividade e as universidades federais que o ofertam.

Quadro 1 - Cursos de Bacharelado Interdisciplinar nas Universidades Federais	
Cursos	Universidades
Bacharelado Interdisciplinar em Artes	UFSB, UFBA
Bacharelado Interdisciplinar em Artes e Design	UFJF
Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia	UFBA, UFOB, UFMA, UFVJM, UNIFAL, UFOPA, UFERSA, UNIPAMPA, UFRGS, UNIFESP, UFSC, UFABC, UFRN
Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Exatas	UFJF
Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Exatas e Tecnológicas	UFRB
Bacharelado Interdisciplinar em Ciências	UFSB
Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades	UFBA, UFSB, UFOB
Bacharelado em Humanidades	UNILAB e UFVJM
Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas	UFJF
Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Humanidades	UFABC
Bacharelado Interdisciplinar em Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas	UFRB
Bacharelado Interdisciplinar em Saúde	UFBA, UFSB, UFOPA, UFRB
Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Agrárias	UFVJM e UFOPA
Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Ambientais	UFRB
Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia	UNIFAL
Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia das Águas	UFOPA
Bacharelado Interdisciplinar em Ciências da Terra	UFOPA
Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia do Mar	UNIFESP
Bacharelado Interdisciplinar em Energia e Sustentabilidade	UFRB
Bacharelado Interdisciplinar em Biosistemas	UFSJ
Bacharelado Interdisciplinar em Tecnologia da Informação	UFRN, UFERSA

Elaborado pela pesquisadora com dados Plataforma E-Mec e de informações nos sites das Universidades Federais, 2018

A partir do quadro 1, pode-se verificar a existência de 21 diferentes nomenclaturas de cursos de BI, e 18 universidades federais com a oferta deles. O curso mais recorrente é o de Ciência e Tecnologia, ofertado por onze universidades, seguido do curso de Humanidades, o qual, por sua vez, detém o maior número de terminologias: Humanidades, Interdisciplinar em Humanidades, Ciências Humanas, Ciências e Humanidades. Podemos verificar, também, cursos de BI nas grandes áreas de Artes, de Saúde e de Ciências Agrárias, além de uma diversidade de outras formações com terminologias mais específicas.

Os cursos de Bacharelado Interdisciplinar pesquisados, geralmente, possuem duração de três anos. Ao fim do primeiro ciclo, o aluno recebe o diploma de Bacharel na nomenclatura do curso escolhido. E, caso deseje, o estudante poderá optar por uma formação específica, a qual corresponderá ao segundo ciclo, em cursos pré-determinados de acordo com a estrutura de cada universidade, com duração de dois a três anos.

As formas de seleção para o ingresso no segundo ciclo variam de acordo com os parâmetros adotados por cada instituição, podendo ser considerado o índice de rendimento acadêmico no primeiro ciclo, ou o índice de afinidade, que leva em conta a sintonia entre o percurso realizado pelo aluno com o curso pretendido.

As definições de atuação para o profissional graduado nos cursos de Bacharelado Interdisciplinar são generalistas, e as atividades são variadas, mas, geralmente, permeiam as atividades variadas de formação não específica; os concursos públicos para cargos que requerem apenas diploma de curso superior, sem definição de área; o setor de serviços, em cargos de recrutamento de pessoal e de gerência não regulamentados pelos conselhos profissionais, com obrigatoriedade de diploma específico; as atividades na sociedade civil, como mediador social ou agente de atuação em sociedades sem fins lucrativos ou ONGs; e cargos de consultoria.

### 3.4 Cursos de Bacharelado Interdisciplinar nas universidades federais

Com o intuito de verificar a estrutura e o funcionamento do BI, faremos uma análise dos cursos em funcionamento. Iniciaremos pelos cursos de Ciência e Tecnologia, por serem as áreas mais recorrentes, sendo a modalidade de curso ofertada em maior número de instituições. Para proceder à análise, lançamos mão dos Projetos Pedagógicos dos Cursos e dos editais de seleção de alunos para o segundo ciclo.

Quadro 2 Cursos de Bacharelado Interdisciplinar na área de Ciência e Tecnologia, ofertados pelas Universidades Federais A1:N11M1A1:N15													
Curso	Instituição	Duração	Vagas I ciclo	Vagas II ciclo	Total	Carga horária		TCC	Acesso ao II ciclo	Seleção II ciclo	Cursos disponíveis para o II ciclo	Cidade	
						Obri	Optativa	Comp					
C i ê n c i a  e  T e c n o l o g i a	UFBA	6 Sem	300	312	2400	476	1564	360	Não	Edital interno	Arquitetura e Urbanismo, Eng. Civil, Eng. da Computação, Eng. de Agrimensura e Cartográfica, Eng. de Controle e Automação de Processo, Eng. de Minas, Eng. de Produção, Eng. Elétrica, Eng. Mecânica, Eng. Química, Eng. Sanitária e Ambiental, Física, Geofísica, Geologia, Química, Ciência da Computação, Oceanografia, Computação, Estatística, Matemática, Sistema de Informação.	Salvador/BA	
	UFVJM	6 Sem	300	300	2800	1520	180	100	Sim		Eng. de Alimentos, Eng. Mecânica, Eng. Química e Eng. Geológica	Diamantina/MG	
	UFVJM	6 Sem	400	160	2400	1520	180	100	Sim	Edital interno	Eng. Física, Eng. de Minas, Eng. Metalúrgica, Eng. de Materiais e Química Industrial.	Janaína/MG	
	UFVJM	6 Sem	240	240	2400	1520	180	100	Sim		Eng. Civil, Eng. de Produção e Eng. Hídrica	Teófilo Otoni/MG	
	UNIFAL	6 Sem	264	240	2400	1260	900	240	Sim	Edital interno	Eng. Ambiental, Eng. Química e Eng. de Minas e Energia.	Poços de Caldas/MG	
	UFOPA	7 Sem	100	Portador de diploma	3120 <sup>a</sup>	2500	420	200	Sim	Edital/portador de diploma	Processo de Reingresso	Eng. Física, Eng. de Controle e Automação	Santarém/PA
	UFMA	6 Sem	480	60	2400	1560	750	90	Sim			Eng. Civil, Eng. Elétrica, Eng. Ambiental, Eng. Civil, Eng. Mecânica, Eng. da Computação e Eng. Ambiental e Sanitária	Balsas/MA
	UFMA	6 Sem	230	260	2400	1260	1050	90	Sim	Edital interno		Computação e Informática, Eng. Civil, Eng. de Produção, Sistemas de Informação	São Luís/MA
	UFERSA	6 Sem	300	120	2400	1830	420	150	Sim			Eng. Civil, Eng. Elétrica, Eng. Mecânica	Angicos/RN
	UFERSA	6 Sem	300	180	2400	1830	420	150	Sim			Eng. Civil, Eng. de Energia, Eng. Mecânica, Eng. Química, Eng. de Petróleo, Eng. de Produção, Eng. Elétrica, Eng. da Computação, Eng. Mecânica, Eng. Ambiental e Sanitária.	Carnaúbas/RN
UFERSA	6 Sem	600	360	2400	1830	420	150	Sim	Edital interno		Arquitetura e Urbanismo, Eng. Ambiental e Sanitária, Eng. Civil, Eng. de Computação, Eng. de Software, Tecnologia da Informação.	Mossoró/RN	
UFERSA	6 Sem	300	180	2400	1830	420	150	Sim				Pau dos Ferros/RN	

Continua

Quadro 2 Cursos de Bacharelado Interdisciplinar na área de Ciência e Tecnologia, ofertados pelas Universidades Federais

Curso	Instituição	Duração	Vagas I ciclo	Vagas II ciclo	Carga horária			TCC	Acesso ao II ciclo	Seleção II ciclo	Cursos disponíveis para o II ciclo	Cidade	
					Total	Obri	Optativa Comp						
Continuação													
	UFOB	6 Sem	80	84	2400	1560	480	360	Não	Edital interno	Coefficiente de rendimento	Eng. Civil, Eng. Sanitária e Ambiental, Eng. de Biotecnologia, Eng. da Produção, Eng. Elétrica e Eng. Mecânica, Geologia, Física (B e L), Matemática (B e L), Química (B e L)	Barreiras/BA
	UNIPAMPA	6 Sem	150	60	2400	810	1410	120	Sim	Edital interno	Coefficiente de rendimento	Agronomia, Ciência e Tecnologia de Alimentos, Eng. de Agrimensura, Licenciatura em Matemática ou Nutrição.	Itaqui/RS
	UFRGS	6 Sem	54	80	2400	360	1800	240	Não	Edital interno	Coefficiente de rendimento	Eng. em Gestão e Energia, Eng. de Serviços, Licenciatura em Geografia, Desenvolvimento Regional	Tramandaí/RS
	UNIFESP	6 Sem	300	300	2400	612	1368	420	Não	Edital interno	Coefficiente de rendimento	Biotecnologia, Ciência da Computação, Eng. Biomédica, Eng. de Computação, Eng. de Materiais e Matemática Computacional.	São José dos Campos/SP
	UFSC	6 Sem	60	Portador de diploma	2400	1560	480	360	Sim	Edital para portador de diploma	Processo de Reingresso	Inscrever-se à seleção dos cursos de pós-graduação ou pedir o retorno para um dos cursos de engenharia.	Joinville/SC
	UFABC	9 Quad	1125	1125	2400	1080	1200	120	Não	Edital Interno	Coefficiente de rendimento	Ciências Biológicas, Física, Matemática, Química; Ciência da Computação e Neurociência; Engenharias Aeroespacial, Ambiental e Urbana, Biomédica, Energia, Gestão, Informação, Instrumentação, Automação e Robótica, Materiais.	Santo André/SP
	UFABC	9 Quad	435	435	2400	1080	1200	120	Não	Edital Interno	Coefficiente de rendimento	Ciências Biológicas, Física, Matemática, Química; Ciência da Computação e Neurociência; Engenharias Aeroespacial, Ambiental e Urbana, Biomédica, Energia, Gestão, Informação, Instrumentação, Automação e Robótica, Materiais.	São Bernardo do Campo/SP
	UFRN	6 Sem diurno e 7 Sem noturno	1120	640	2400	1260	1020	120	Não <sup>2</sup>	Edital Interno	Coefficiente de rendimento	Eng. Ambiental, Eng. Biomédica, Eng. de Petróleo, Eng. Mecatrônica, Eng. de Materiais, Eng. Mecânica, Eng. de computação, Eng. de Telecomunicações; Cursos da área de Ciências Exatas (Estatística, Física, Matemática e Ciências Atuariais).	Natal/RN
	UFJF	6 Sem	245	160	2400	960	1320	120	Sim	Requerimento feito pelo aluno ao curso pretendido	Coefficiente de Rendimento	Ciência da Computação, Engenharia Computacional, Engenharia Elétrica – Energia, Engenharia Elétrica – Robótica e Automação Industrial, Engenharia Elétrica – Sistemas Eletrônicos, Engenharia Elétrica – Sistemas de Potência, Engenharia Elétrica – Telecomunicações, Engenharia Mecânica, Estatística, Física, Matemática, Química.	Juiz de Fora/MG
	UFRB	6 Sem	300	280	2395	2023	272	100	Sim	Edital Interno	Coefficiente de rendimento	Eng. Mecânica, Eng. Civil, Eng. Elétrica, Eng. da Computação e Bacharelados em: Matemática e Física.	Cruz das Almas/BA
	UFSB	9 Quad	60		2535	1545	870	120	Não	Edital Interno	Coefficiente de rendimento	Eng. Agrícola e Ambiental, Eng. Florestal, Eng. Ambiental e da Sustentabilidade	Itabuna/BA
	UFSB	9 Quad	60	120	2535	1545	870	120	Não	Edital Interno	Coefficiente de rendimento	Eng. Agrícola e Ambiental, Eng. Florestal, Eng. Ambiental e da Sustentabilidade	Porto Seguro/BA
	UFSB	9 Quad	60		2535	1545	870	120	Não	Edital Interno	Coefficiente de rendimento	Eng. Agrícola e Ambiental, Eng. Florestal, Eng. Ambiental e da Sustentabilidade	Teixeira de Freitas/BA

Elaborado pela pesquisadora com dados do PPC dos cursos, 2018.

<sup>1</sup> Dessa carga horária, 790 horas são reservadas para as formações interdisciplinares comuns a todos os ingressantes da UFOPA.<sup>2</sup> O trabalho de conclusão de curso da UFRN, passa a ser obrigatório se o aluno optar por uma das terminologias do curso: Neurociências, Computação Aplicada e Engenharia de Negócios.<sup>3</sup> Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Exatas e Tecnológicas.

Agrupamos também, nessa tabela, os cursos de BI em Ciências Exatas e Tecnológicas, e o BI em Ciências, por terem estruturas semelhantes.

Pelo quadro 2, é possível verificar que, na maioria das universidades, o curso de Ciência e Tecnologia possui duração prevista de seis semestres, com 2400h. As exceções são a UFVJM com 2800h, a UFOPA com 3120h, a UFSB com 2535h e a UFRB com 2395h. A UFOPA, por seu lado, possui algumas particularidades na organização curricular de seus Bacharelados Interdisciplinares, as quais serão analisadas à frente.

A carga horária dos cursos de Bacharelado Interdisciplinar elencados na tabela está dividida entre disciplinas obrigatórias, eletivas ou optativas, e complementares. Nesse quesito, percebe-se que a UFBA, a UFABC, a UNIFESP, a UFRGS e a UNIPAMPA, são as universidades detentoras de maior carga horária em disciplinas optativas. Quanto maior a carga horária em disciplinas optativas, maior será a responsabilidade do aluno, pois ele será o responsável por escolher as disciplinas que irão compor o seu itinerário formativo.

Após a conclusão dos cursos de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, Ciências Exatas e Tecnológicas, ou em Ciências, o aluno pode ingressar no mercado de trabalho, ou, ainda, optar por realizar um curso de caráter profissionalizante ou específico no segundo ciclo. A transição para o segundo ciclo ocorre por edital específico. Nos casos em que o número de interessados em um determinado curso excede o número de vagas ofertadas, a seleção dos acadêmicos é realizada por meio do índice de rendimento acadêmico. Ao optar por um curso, mas não atingir a pontuação necessária para alcançar as vagas ofertadas, o estudante é orientado a uma segunda ou terceira opção, conforme a existência de vagas.

Os cursos disponíveis para o segundo ciclo variam de acordo com o perfil da universidade. O aluno tem, ainda, a opção de se deslocar para outra universidade federal para realizar o segundo ciclo, caso o Projeto Pedagógico do Curso pretendido assim o permita. Geralmente, a opção está disponível em instituições que ofertam o BI.

Na UFBA, a etapa de formação geral do curso de Ciência e Tecnologia tem duração mínima de três semestres, e oferta 300 vagas anuais. Ela é destinada a garantir a aquisição de competências e habilidades que permitam a compreensão pertinente e crítica das realidades natural, social e cultural.

A etapa da formação específica oferece aos alunos duas opções, a saber: o ingresso em uma área de concentração, com estrutura curricular específica e diferenciada, ou a permanência em uma estrutura curricular flexível e aberta, denominada de grande área de ciência e tecnologia. A opção discente deverá ser realizada no momento da matrícula do quarto semestre, e a seleção para o segundo ciclo é realizada a partir de edital específico e por meio do coeficiente de rendimento do aluno.

Em relação à UFBA, vale ressaltar que, além dos cursos disponíveis no quadro 2, para ingresso no segundo ciclo, é possível ao aluno optar, ainda, pelos seguintes cursos: Biotecnologia, Ciências Biológicas, Gastronomia, Licenciatura em Ciências Naturais, Saúde Coletiva, Ciências Contábeis, Comunicação – Jornalismo, Comunicação - Produção em Comunicação e Cultura, Educação Física, Estudos de Gênero e Diversidade, Filosofia, Geografia, Museologia, Pedagogia, Psicologia, Serviço Social, Artes Plásticas, Design, Licenciatura em Desenho e Plástica, Superior de Decoração, Instrumento, Dança. Tais carreiras são consideradas fora da grande área, mas disponíveis no edital do processo seletivo para ingresso de estudantes graduados nos cursos de Bacharelado Interdisciplinar da UFBA.

Na UFABC e na UFSB todos os ingressantes passam, inicialmente, por um dos cursos de Bacharelado Interdisciplinar ofertados. Somente após concluir um dos cursos de BI, podem participar do processo seletivo para realizar os demais cursos ofertados pelas universidades.



Esse sistema também é adotado por alguns cursos da UFERSA e da UFVJM. A forma de ingresso, tendo o curso de Bacharelado em Ciência e Tecnologia como um requisito de acesso aos demais cursos de graduação, também é aplicada aos cursos ofertados pelo *campus* de Poços de Caldas (MG) da UNIFAL, e pelo *campus* de São José dos Campos (SP) da UNIFESP. Os demais *campi* das instituições mencionadas, não ofertam cursos de Bacharelado Interdisciplinar e adotam o ingresso pelos cursos específicos.

Assim, de acordo com o PPC (UNIFESP, 2013), o ingresso de discentes no Instituto de Ciência e Tecnologia do *campus* de São José dos Campos (SP) é anual e ocorre por meio do SisU. Os discentes selecionados por esse processo são matriculados no Curso de Bacharelado em Ciência e Tecnologia. Após a conclusão, recebem um diploma de nível superior de Bacharel em Ciência e Tecnologia e podem optar por continuar a formação profissional passando por um processo de inscrição/seleção acadêmica, via edital, que ocorre anualmente e são matriculados em um dos cursos de formação específica.

Na UFABC, por exemplo, os alunos são matriculados automaticamente nas disciplinas a serem cursadas no primeiro período letivo, “caracterizadas para auxiliar a transição do aluno do Ensino Médio para os estudos no Ensino Superior”. (UFABC, 2015c, p. 11). Já os alunos que ingressam no Bacharelado em Ciência e Tecnologia da UFERSA, estudam disciplinas comuns durante três anos. Após, podem ingressar em um dos cursos de engenharias ofertados pela universidade. Os componentes curriculares cursados pelo aluno nas disciplinas optativas priorizam e direcionam na escolha do curso específico.

Aqueles estudantes com melhor desempenho em disciplinas com maior afinidade ao curso terão prioridade na escolha da área. As vagas remanescentes serão disponibilizadas para uma seleção pública disponível à reingresso em que não há qualquer distinção de *campus* ou reserva de vagas. (UFERSA, 2010, p. 104).

A UFVJM (2008), por sua vez, define em seu PPC a necessidade de possibilitar ao estudante a construção de uma sólida base de conhecimentos, e o desenvolvimento de competências cognitivas necessárias ao enfrentamento dos desafios do mundo atual, à inserção social e ao exercício da cidadania. Para a UFVJM, essas habilidades “permitirão ao egresso uma flexibilidade suficiente para se adaptar às novas demandas do mercado de trabalho logo após a formatura.” (UFVJM, 2008, p. 19).

Na UFOPA, a estrutura curricular de todos os cursos é composta, no primeiro semestre, pela Formação Interdisciplinar I e, no segundo semestre, pela Formação Interdisciplinar II. A Formação Interdisciplinar I é conteúdo obrigatório e comum a todos os

curso realizado na UFOPA. Possui uma carga de 400h e aborda questões contemporâneas globais a partir do contexto amazônico.

A Formação Interdisciplinar II é constituída por componentes curriculares obrigatórios, ofertados pelos institutos dos respectivos cursos. No caso do BI em Ciência e Tecnologia, ofertada pelo Instituto de Engenharia e Geociências, a etapa possui um total de 390h. Assim, temos na UFOPA 790h de componentes curriculares obrigatórios, 400h comuns a todos os cursos e 390h ofertadas pelos institutos da universidade. Os componentes curriculares da formação específica do BI em Ciência e Tecnologia totalizam, portanto, 2330h. Vale ressaltar que a UFPA também oferta a terminologia Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia com princípios e objetivos similares aos demais cursos de BI. Entretanto, verificou-se que não se trata de um curso em dois ciclos, pois o PPC não prevê a formação específica em segundo ciclo.

Em relação ao processo de seleção e às vagas disponíveis para os cursos de segundo ciclo, podemos perceber, pelos números do quadro 2, que, geralmente, são contempladas a mesma quantidade de vagas disponíveis para o segundo ciclo. Mesmo em universidades em que o número de vagas disponibilizadas para o segundo ciclo estão abaixo das disponibilizadas para o primeiro, podemos observar, por meio dos editais de abertura de vagas, e editais de homologação de inscritos, que normalmente o número total de vagas contempla a todos os alunos interessados em realizar o segundo ciclo, sendo que, em alguns casos, há ociosidade. Percebe-se uma preocupação, na grande maioria de universidades, em sanar as possíveis distorções na relação candidato/vaga no processo de transição para o segundo ciclo.

Convém mais uma observação em relação à UFSC e à UFOPA. As duas não disponibilizam editais de vagas exclusivos para egressos dos cursos de Bacharelado Interdisciplinar. Nos dois casos, o aluno acessa os cursos de formação específica por meio de editais para portadores de diploma<sup>11</sup>.

No caso do curso de Ciência e Tecnologia da UFOPA, as turmas dos anos de 2011, de 2012 e de 2013, ingressaram no Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia com a

---

<sup>11</sup>O preenchimento de vagas por Portadores de Diploma de Graduação é destinado a candidato que, já tendo concluído um curso superior de graduação (bacharelado, licenciatura ou tecnólogo), queira fazer um novo curso. Corresponde a um dos editais, lançados pelas universidades, destinado a preencher vagas remanescentes nos cursos de graduação. Cada universidade rege de que forma e quantas vezes ao ano o edital será lançado, geralmente uma ou duas vezes, ou até mesmo nenhuma. O processo de seleção ocorre logo após serem encerradas as chamadas do SISU ou vestibular interno, desde que esgotada a relação de candidatos aprovados, pois depende da existência de vagas em aberto.

opção de finalizarem o curso e optarem por uma segunda graduação, submetendo-se a um edital de seleção interno. Já para as turmas dos anos de 2014 e de 2015, a progressão aos cursos disponíveis para o segundo ciclo foi automática. Para os ingressantes a partir de 2016, a forma de acesso ao segundo ciclo foi, novamente, alterada, como relatado anteriormente, passou a ser realizada por meio de editais para portador de diploma de ensino superior. Vale ressaltar que a política da UFOPA em relação aos cursos de segundo ciclo varia de acordo com o curso ofertado, como veremos nas tabelas subsequentes.

O quadro a seguir traz as particularidades dos cursos de Bacharelado Interdisciplinar na área de humanidades.

Quadro 3 Cursos de Bacharelado Interdisciplinar na área de Humanidades, ofertados pelas Universidades Federais															
Curso	Instituição	Duração	Vagas		Carga horária				TCC	Acesso ao II ciclo	Seleção II ciclo	Cursos disponíveis para o II ciclo	Cidade	Início	
			I ciclo	II ciclo	Total	Obri	Optativa Limitada	Optativa							Comp
Ciências e Humanidades	UFABC	9 Quad	400	400	2400	852	972	456	120	Não	Editais Internos	Coefficiente de Rendimento	Ciências Econômicas, Filosofia, Políticas Públicas, Planejamento Territorial, Relações Internacionais, Licenciatura em Filosofia.	São Bernardo do Campo/SP	2009
Ciências Humanas	UFJF	5 Sem	345	345	1760	300	300	900	260	Não	Editais Internos	Coefficiente de Rendimento	Ciências Sociais, Turismo, Ciência da Religião e Filosofia	Juiz de fora/MG	2010
		4 Sem	320	240	2400	1440 <sup>1</sup>	-	360	600	Sim	Editais Internos	Coefficiente de Rendimento	Bacharelado em Antropologia, Licenciatura em História e Pedagogia.	São Francisco do Conde/BA	2014
Humanidades	UNILAB	4 Sem	320	320	2400	1440	-	360	600	Sim	Editais Internos	Coefficiente de Rendimento	Bacharelado em Antropologia, Licenciatura em História, Licenciatura em Sociologia e Pedagogia.	Redenção/CE	2012
		6 Sem	400	424	2400	1020	-	1020	360	Não	Editais Internos	Coefficiente de Rendimento	Administração, Arquivologia, Biblioteconomia e Documentação, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Ciências Sociais (Lic. e Bach.), Comunicação – Jornalismo, Comunicação – Produção em Comunicação e Cultura, Direito, Educação Física (Lic.), Estudos de Gênero e Diversidade (Bach.), Filosofia (Lic. e Bach.), Geografia (Lic. e Bach.), História (Lic. e Bach.), Museologia, Pedagogia, Psicologia, Secretariado Executivo, Serviço Social.	Salvador/BA	2009
Interdisciplinar em Humanidades	UFBA	9 Quad	60		2400	840	1140	300	120	Não				Itabuna/BA	2013
		10 Quad	60	80	2400	840	1140	300	120	Não	Editais Internos	Coefficiente de Rendimento	Direito, Antropologia e História	Porto Seguro/BA	2013
		11 Quad	60		2400	840	1140	300	120	Não				Teixeira de Freitas/BA	2013
	UFOB	6 Sem	80	46	2400	1020	-	1020	360	Não	Editais Internos	Coefficiente de Rendimento	Licenciatura em Artes Visuais, Geografia e História; Bacharelado em: Administração, Direito, Geografia, História e Publicidade e Propaganda.	Barreiras/BA	2010
					Área de Total Base		Concentração		Interdisciplinar		Comp				
Humanidades	UFVJM	6 Sem	480	480	2550	750	750	750	300	Sim	Editais Internos	Coefficiente de Rendimento	Licenciaturas em Geografia, História, Letras Português/Espanhol, Letras Português/Inglês e Pedagogia.	Diamantina/MG	2009

Elaborado pela pesquisadora com dados do PPC dos cursos, 2018

<sup>1</sup>Unilab 600h são para o TCC, incluídas na carga horária obrigatória e 240h são de atividades de extensão, incluídas na carga horária complementar.

<sup>2</sup>UFRB Resolução do CONAC nº02/2011 que assegura a todos os concluintes dos BIs uma vaga nos cursos específicos.

No quadro acima, vê-se que os cursos de Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades, geralmente, possuem 2400h, com exceção da UFJF, com 1760h, e da UFRB, com 2550h. Das sete universidades que ofertam o Bacharelado em Humanidades, somente a UFVJM e a UNILAB exigem Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Não há obrigatoriedade de estágio. A não exigência do trabalho de conclusão de curso é uma das particularidades dos cursos de Bacharelado Interdisciplinar.

De acordo com o PPC de Ciências Ambientais da UFRB (2018), o fato de não se exigir TCC no curso decorre da natureza de formação propiciada pelos cursos de Bacharelado Interdisciplinar, considerada como uma formação geral, não se tratando de formação específica voltada para uma área em particular.

O Bacharelado em Ciências e Humanidades não é um curso com atividades sequenciais ou seriadas. As disciplinas, comumente, não exigem pré-requisitos, e o curso é organizado de forma a que o aluno construa seu percurso formativo, escolhendo na matriz curricular as disciplinas de seu interesse. Supostamente, estimula-se a autonomia intelectual, pois o aluno é o responsável por escolher sua trajetória educacional.

O processo seletivo para acesso aos cursos de graduação da UFABC é anual, sendo realizado por meio do Sistema de Seleção Unificado (SISU). A inscrição deve ser efetuada em um dos dois cursos de Bacharelado Interdisciplinar existentes, o Bacharelado em Ciência e Tecnologia, ou o Bacharelado em Ciências e Humanidades. O ingresso nos cursos de formação específica é realizado por seleção interna, por meio de edital de chamada para inscrições nos cursos de formação específica. A Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (ConsEPE) nº 31/2009, assegura a cada concluinte dos cursos de Bacharelado Interdisciplinar o direito de ocupar uma vaga em um dos cursos de formação específica ofertados pela UFABC.

No quadro 3, é possível visualizar as vagas de acesso ao primeiro ciclo dos cursos de Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades. A oferta de vagas é muito superior às ofertadas nos cursos profissionais, atingindo 320, 420, 400 e 400 vagas anuais na UNILAB, na UFVJM, na UFBA e na UFABC, respectivamente. Isso acarreta um grande número de alunos em sala de aula, fato que motivou uma reestruturação do PPC do Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades na UFVJM. Após uma reestruturação do PPC, a carga horária foi dividida por eixos, e os estudantes têm orientação para cursar 33,33% da carga horária em cada eixo. São eles: Eixo de Formação de Base e Complementar: 750 horas; Eixo Interdisciplinar: 750 horas; Eixo das Áreas de Concentração: 750 horas; Complementar: 100 horas; e TCC: 200 horas. A reformulação da PPC do curso foi motivada, também, pelo alto índice de evasão. Lê-se no PPC:

Destacam-se dois fatores que podem estar contribuindo para esta situação: a superlotação das salas de aula, com turmas que, sob vários pontos de vista, não favorecem o bom desempenho pedagógico nem a ação didática que se espera dos docentes comprometidos com a proposta da interdisciplinaridade, e o nível precário de formação pregressa dos alunos, que por sua vez, demanda ações pedagógicas específicas e uma relação professor-aluno mais intensa. (UFVJM, 2011, p. 19).

Após a reformulação, estabeleceu-se um limite de 60 alunos para as turmas do Bacharelado em Humanidades. Além disso, foi previsto um programa de tutoria, no qual os ingressantes passam por um período introdutório. Nele, são apresentados ao projeto, aos possíveis percursos e às condições de realização do curso para, posteriormente, serem encaminhados às unidades curriculares.

Os cursos de Bacharelado Interdisciplinar, na UFBA, são estruturados de forma similar em cinco eixos curriculares: Eixo das Linguagens, Eixo Interdisciplinar, Eixo da Orientação Profissional, Eixo de Formação Específica e Eixo Integrador. Os três primeiros semestres dos cursos correspondem à Etapa da Formação Geral, e os três últimos semestres são chamados de Etapa da Formação Específica.

A Etapa da Formação Geral é similar para todos os alunos de todos os cursos de BI, enquanto a Etapa da Formação Específica oferece aos alunos duas opções, o ingresso em uma Área de Concentração, com estrutura curricular específica e diferenciada, recebendo ao final do percurso o título de Bacharel em Humanidades com a respectiva área de concentração; ou a permanência em uma estrutura curricular flexível e aberta, denominada de grande área, que proporciona ao aluno uma formação generalista no campo do respectivo BI, e o título de Bacharel em Humanidades.

De acordo com os documentos analisados, o Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades promove uma formação generalista. Ao concluir o primeiro ciclo, o aluno recebe o título de Bacharel em Humanidades. Esse diploma não tem caráter profissional específico, e o ingresso no segundo ciclo é opcional.

A seleção para os cursos profissionais ocorre em edital da própria universidade. Como regra geral, o candidato optará por até três cursos, indicando a ordem de sua preferência. Caso o número de postulantes ao CPL (Curso de Progressão Linear) seja superior ao número de vagas, a classificação será feita de acordo com o maior coeficiente de rendimentos, ou considerando-se o aluno que cursou mais disciplinas na Área de Concentração vinculada ao CPL pretendido e que tenha, concomitantemente, obtido maior coeficiente de rendimento.

Da mesma forma que no curso em Ciência e Tecnologia, a UFBA prevê no seu edital de acesso ao segundo ciclo cursos fora da grande área: Arquitetura e Urbanismo, Ciências Biológicas, Gastronomia, Licenciatura em Ciências Naturais, Saúde Coletiva, Artes Cênicas - Direção Teatral, Artes Cênicas - Interpretação Teatral, Licenciatura em Teatro, Artes Plásticas, Design, Licenciatura em Desenho e Plástica, Superior de Decoração, Instrumento, Dança.

É importante frisar que, na UFSB, apesar da oferta dos cursos de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, em Humanidades e em Saúde, em todos os *campi*, os cursos de segundo ciclo são ofertados em sede específica. Os cursos de Exatas são ofertados em Itabuna, os cursos de Humanidades e Artes são ofertados em Porto Seguro, e os cursos na área da saúde estão centrados em Teixeira de Freitas.

O quadro a seguir detalha os cursos de Bacharelado Interdisciplinar na área da Saúde:

Curso	Instituição	Duração	Vagas		Carga horária			TCC	Acesso ao II ciclo	Seleção II ciclo	Cursos disponíveis para o II ciclo	Cidade	Início		
			I ciclo	II ciclo	Total	Obri	Optativa Limitada							Optativa Comp	
Bacharelado em Interdisciplinar em Saúde	UFBA	6 Sem	300	340	2400	544	748	748	360	Não	Edital Interno	Coeficiente de Rendimento	Biotecnologia, Ciências Biológicas, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Gastronomia, Licenciatura em Ciências Naturais, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Saúde Coletiva e Zootecnia.	Salvador/BA	2009
	UFSB		60		2400					Não					
	UFSB	9 Quad	60	200	2400	360	480	1350	210	Não	Edital Interno	Coeficiente de Rendimento	Medicina, Psicologia, Saúde Coletiva.	Porto Seguro/BA Teixeira de Freitas/BA	2013 2013
	UFSB		60		2400					Não					
	UFRB	6 Sem	260	203	2531	1343	-	1088	100	Não	Edital Interno	Coeficiente de Rendimento	Enfermagem, Psicologia, Nutrição e Medicina.	Santo Antônio de Jesus/BA	2009
	UFOPA	6 Sem	45	53	2490	1130	600	660	100	Não	Seleção Intern				

Elaborado pela pesquisadora com dados do PPC dos cursos, 2018

Os cursos de Bacharelado Interdisciplinar na área da Saúde seguem as mesmas prerrogativas dos demais bacharelados. São cursos abertos, com escolha do percurso formativo pelo aluno.

Na UFBA, as opções para o segundo ciclo incluem cursos que não são considerados da grande Área, como por exemplo, Artes Plásticas, Design, Licenciatura em Desenho e Plástica, Superior de Decoração, Dança, Comunicação – Jornalismo, Comunicação - Produção em Comunicação e Cultura, Educação Física, Estudos de Gênero e Diversidade, Filosofia, Museologia, Pedagogia, Psicologia e Serviço Social.

Na UFRB, a estrutura curricular do curso é flexível, sendo constituída por componentes curriculares optativos, e por atividades de Educação a Distância (EaD). O Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da UFRB “propõe uma formação geral no campo da saúde, articulada a saberes concernentes à cultura humanística, artística e científica, com vistas ao desenvolvimento de competência política, ética e humanística.” (UFRB, 2014, p. 23).

A UFSB registra em seu PPC que o percurso do curso pode ser construído e sistematizado pelo estudante. O currículo do curso propõe “flexibilidade do fluxo, pluralidade pedagógica, atualização e conexão interdisciplinar em permanente relação com o dinamismo do conhecimento e das práticas profissionais e de ofícios, visando a construção de autonomia por parte do estudante.” (UFSB, 2016, p. 20).

Em relação às vagas para o segundo ciclo, podemos visualizar no quadro 4 que o BI em Saúde da UFOPA disponibiliza vagas para o segundo ciclo por meio de editais específicos. No caso específico do BI na área da Saúde, podemos inferir, após consulta aos editais de homologação dos resultados do segundo ciclo, que a procura pelo curso de Medicina excede o número de vagas disponibilizadas. Apesar disso, verifica-se nos editais correspondentes que a concorrência é menor que nos processos seletivos do SisU.

A seguir, apresentamos as particularidades do BI na área de Artes:

Curso	Instituição	Duração	Vagas		Total	Carga horária			TCC	Acesso ao II ciclo	Seleção II ciclo	Cursos disponíveis para o II ciclo	Cidade	Início	
			I ciclo	II ciclo		Optativa Limitada	Optativa	Comp							
Bacharelado em Interdisciplinar em Artes	UFSB	9 Quad	60		2400				Não	Edital Interno	Coeficiente de Rendimento	Artes do Corpo em Cena, Som, Imagem e Movimento	Itabuna/BA	2013	
	UFSB	9 Quad	60	90	2400	1360	120	720	200				Não	Porto Seguro/BA	2013
	UFSB	9 Quad	60		2400					Não		Teixeira de Freitas/BA	2013		
	UFBA	6 Sem	300	159	2400	816	816	408	360	Não	Edital interno	Coeficiente de Rendimento	Artes Cênicas - Direção Teatral, Artes Cênicas - Interpretação Teatral, Licenciatura em Teatro, Artes Plásticas, Design, Licenciatura em Desenho e Plástica, Superior de Decoração, Canto, Composição e Regência, Instrumento, Música, Dança e Letras.	Salvador/BA	2009
BI em Artes e Design	UFJF	6 Sem	250	250	2400	540	780	720	360	Não	Edital interno	Coeficiente de Rendimento	Artes Visuais, Cinema e Audiovisual, Moda, Design e Licenciatura em Artes Visuais	Juiz de fora/MG	2009
Interdisciplinar em Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas	UFRB	6 Sem	80	80	2415	1428	-	867	120	Não	Edital interno <sup>4</sup>	Coeficiente de Rendimento	Tecnologias do Espetáculo (Cenografia, Figurino, Iluminação e Caracterização), Música Popular Brasileira, Produção Musical, Design Digital, Política ou Gestão Cultural.	Santo Amaro/BA	2013

Elaborado pela pesquisadora com dados do PPC dos cursos, 2018

<sup>4</sup>UFRB Resolução do CONAC nº02/2011 que assegura a todos os concluintes dos cursos de BI uma vaga em cursos específicos.

Pelo quadro 5, verificamos que os cursos relativos à área de Artes e suas tecnologias são ofertados por quatro universidades federais. Todas as universidades realizam processos de seleção para o segundo ciclo, valendo-se do coeficiente de rendimento acadêmico obtido pelo aluno no primeiro ciclo.

Na UFSB, o PPC do curso de BI em Artes trabalha com três eixos estruturantes: a aprendizagem significativa, e a cooperação intersubjetiva, integrando um sistema de aprendizagem compartilhada e orientada por problemas e projetos.

Na UFBA, a estrutura curricular do Bacharelado Interdisciplinar em Artes objetiva ofertar aos seus alunos amplas oportunidades de flexibilização e autonomia curricular, assegurando percursos curriculares mais individualizados, “percursos que respondam melhor aos seus anseios particulares, oferecendo perspectivas profissionais mais flexíveis, e, portanto, mais adequadas às necessidades cambiantes da sociedade.” (UFBA, 2010d, p. 5).

Ainda em relação à UFBA, ocorre a disponibilização dos seguintes cursos para o segundo ciclo: Comunicação – Jornalismo, Comunicação - Produção em Comunicação e Cultura, Educação Física, Estudos de Gênero e Diversidade, Filosofia, Museologia, Pedagogia, Serviço Social, Arquitetura e Urbanismo, Ciências Biológicas, Gastronomia,

Licenciatura em Ciências Naturais, Saúde Coletiva, Arquivologia, Biblioteconomia e Documentação. Esses cursos não foram incluídos na tabela, pois não fazem parte da grande área de Artes e, geralmente, são comuns a outros Bacharelados Interdisciplinares ofertados pela universidade.

Na UFJF, os cursos de segundo ciclo, ou bacharelados profissionais, são ofertados no período noturno, e tem a duração de três semestres letivos ou um ano e meio. O acesso ao segundo ciclo acontece uma vez ao ano, por meio de um pedido de reingresso encaminhado pelo aluno à coordenação do Bacharelado em Design, após a conclusão do Bacharelado Interdisciplinar em Artes e Design.

São oferecidas 50 vagas por ano para o segundo ciclo. Se as vagas forem suficientes, o reingresso é feito imediatamente. Caso haja mais de um candidato por vaga, é realizada uma seleção dos candidatos, a qual consiste na avaliação do histórico escolar (Índice de Rendimento Acadêmico – peso 30%), e análise conjunta do portfólio de sua trajetória no Bacharelado Interdisciplinar (peso 70%).

Para fins de sistematização, agrupamos os demais cursos de Bacharelado Interdisciplinar, pois, são cursos ofertados somente por uma ou duas universidades. Eles estão dispostos no quadro 6:

Curso Bacharelado Interdisciplinar em	Instituição	Duração	Vagas		Carga horária				TCC	Acesso ao II ciclo	Seleção II ciclo	Cursos disponíveis para o II ciclo	Cidade	
			I ciclo	II ciclo	Total	Obri	Optativa Limitada	Optativa Comp						
Ciências Agrárias	UFVJM	6 Sem	320	130	2475	1140	1020	135	180	Sim	Edital Interno	Coefficiente de Rendimento	Agronomia, Eng. Agrícola, Medicina Veterinária e Zootecnia	Unaí/MG
	UFOPA	6 Sem	240	Portador de diploma	2470	2230		90	150	Sim	Edital/portador de diploma	Reingresso	Agronomia, Biotecnologia, Eng. Florestal e Zootecnia	Santarém/PA
Ciências Ambientais	UFRB	6 Sem	50	50	2700	2397		153	150	Não	Edital Interno	Coefficiente de Rendimento	Geografia e Geologia	Santo Amaro/BA
Ciência e Economia	UNIFAL	6 Sem	300	300	2424	1512		648	264	Não	Edital Interno	Coefficiente de Rendimento	Administração Pública, Ciências Atuariais e Ciências Econômicas com ênfase em controladoria.	Varginha/MG
Ciência e Tecnologia das Águas	UFOPA	7 Sem	200	216	2475	2045			190	Sim	Edital Interno	Coefficiente de Rendimento	Ciências Biológicas, Engenharia Sanitária e Ambiental, Gestão Ambiental, Engenharia de Pesca.	Santarém/PA
Ciências da Terra	UFOPA	6 Sem	50	95	2520	1530		930	60	Sim	Edital Interno	Coefficiente de Rendimento	Ciências Atmosféricas, Geofísica e Geologia	Santarém/PA
Ciência e Tecnologia do Mar	UNIFESP	6 Sem	200	160	2520	1600		800	120	Sim	Edital Interno	Coefficiente de Rendimento	Eng. Ambiental e Eng. de Petróleo.	Santos/SP
Energia e Sustentabilidade	UFRB	6 Sem	240	240	2990	2431	187	272	100	Sim	Edital Interno	Coefficiente de Rendimento	Eng. de Energia, Eng. de Tecnologia Assistiva, Eng. de Produção e Eng. de Materiais.	Feira de Santana/BA
Biossistemas	UFSJ	6 Sem	40	Portador de diploma	2412	1530	252	450	180	Sim	Edital/portador de diploma	Reingresso	Eng. Agrônoma e Eng. de Alimentos	Sete Lagoas/MG
Tecnologia da Informação	UFRN	6 Sem	180	110	2600	1020		1440	140	Não	Edital Interno	Coefficiente de Rendimento	Eng. de Computação, Eng. de Software	Natal/RN
	UFERSA	6 Sem	160	Não tem formados	2460	1770		540	150	Sim	Edital Interno	Coefficiente de Rendimento	Eng. de Computação, Eng. de Software	Pau dos Ferros/RN

Elaborado pela pesquisadora com dados do PPC dos cursos, 2018

À exceção do curso de Ciências Agrárias, os cursos da tabela acima, apesar de possuírem todas as características dos cursos de BI, levam uma terminologia própria.



Direcionam para uma determinada área de formação, por isso, em muitos desses cursos, a carga horária letiva é maior do que nos demais cursos de BI. A universidade com mais cursos nesse sistema é a UFOPA, mas, exceto por fornecer uma terminologia, os cursos seguem os mesmos critérios dos demais cursos de BI com a oferta de cursos em segundo ciclo.

Na UFSJ, para acessar os cursos de segundo ciclo, os egressos do BI em Biosistemas devem participar do edital relativo a portador de diploma, seguindo as normas vigentes na instituição relativas às transferências externas e à admissão de portadores de diploma.

O curso de Ciências Agrárias da UFOPA também não disponibiliza edital específico para acesso ao segundo ciclo, ofertando uma formação particular no próprio BI, na qual os estudantes do quinto semestre devem optar por disciplinas direcionadas. Os egressos recebem o diploma de Bacharel Interdisciplinar em Ciências Agrárias, área de concentração em Produção Animal, Produção Vegetal, Produtos Naturais, Recursos Florestais ou Bioquímica.

### **3.5 Pressupostos Teóricos dos cursos de Bacharelado Interdisciplinar**

As alterações realizadas nas universidades federais com a implementação do Bacharelado Interdisciplinar não são apenas de cunho curricular. Elas modificam a estrutura da universidade que precisa se adaptar a uma nova forma de ensino e, ao mesmo tempo, continuar mantendo cursos de formação específica.

[...] estas reformulações, implementadas nos marcos da política de expansão e reestruturação das universidades federais, difundida pelo MEC por meio do Programa Reuni, estão alterando a estruturação dos cursos de graduação e o trabalho docente desenvolvido nesta IFES, ressignificando as funções sociais da universidade pública. (LIMA, 2009, p. 147).

O número de vagas de ingresso nos cursos de BI é muito superior àquele ofertado em cursos de graduação comuns, podendo alcançar 1.120 vagas anuais, como constatado no quadro 2, alterando a estrutura das universidades que ofertam os cursos de Bacharelado Interdisciplinar. “Com essa reestruturação, também se modificou a modalidade de ensino, que passou a abarcar grande número de alunos com numerosas turmas que, na UFRN, já chegaram a 180 alunos.” (LUCENA; CABRAL, 2015, p. 5).

São poucos os projetos curriculares dos cursos de Bacharelado Interdisciplinar que mencionam a presença de grande número de alunos em sala. Na UFRN,

As aulas expositivas do BCT ocorrem em auditórios, salas de aula amplas e laboratórios do prédio da ECT. Com exceção das práticas de laboratório, as turmas dos componentes curriculares obrigatórios possuem em média mais de 100 alunos, podendo esse número chegar a 140 alunos. (UFRN, 2017, p. 6).

Para atender à grande demanda, o PPC (UFRN, 2017) do curso dispõe de um item denominado equipe de apoio para o “professor de turmas grandes”. Nele, prevê uma equipe de docentes graduados para auxiliar na aplicação, na correção de avaliações, no auxílio em dinâmicas de grupo, na monitoria, na tutoria, na orientação acadêmica, no treinamento regular para o ensino em turmas grandes, e no atendimento psicopedagógico aos estudantes. O PPC prevê, também, uma equipe de apoio extraclasse para auxiliar na logística de apoio ao processo de ensino aprendizagem, servidores, bolsistas, monitores e tutores. “O desafio aqui é acompanhar um grupo tão numeroso de estudantes valendo-se de um corpo docente proporcionalmente pequeno e que tem a responsabilidade acadêmica de desenvolver atividades de pesquisa, extensão e administrativas.” (UFRN, 2017, p. 7).

Na UFVJM, a quantidade de alunos em sala também aparece no PPC. Diz o projeto:

É preciso pensar em como montar estratégias eficientes para grandes assistências, afinal haverá 120 discentes no anfiteatro, pois estas precisam vir acompanhadas de práticas autônomas de aprendizagem; além disso, discentes e docentes deverão aprender a trabalhar com o rico auxílio da monitoria; é necessário, a despeito de turmas numerosas, criarem estratégias para trabalhar em grupo, para permitir a interação e a troca de saberes e conhecimentos. Por fim, torna-se necessário reorganizar o processo de ensino. (UFVJM, 2008, p. 32).

Da forma como essa questão é tratada no documento, é o professor quem deve aprender a trabalhar com turmas maiores, adaptando-se à demanda, incorporando metodologias “inovadoras” e trabalhando em conjunto com monitores e tutores. A UFABC também trata a questão como uma responsabilidade dos docentes. “Para lecionar essas disciplinas obrigatórias, são necessários enormes esforços e competência por parte dos docentes, considerando as complexidades dos temas a serem trabalhados em sala de aula.” (UFABC, 2015c, p. 17).

Analisando os projetos pedagógicos dos cursos de Bacharelado Interdisciplinar, percebe-se que, dentre seus objetivos, geralmente, está o escopo em proporcionar uma formação flexível e orientada por competências e habilidades, que possibilitam a inserção em múltiplas interfaces profissionais.

Na Universidade Federal do ABC (UFABC, 2015a), o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Ciência e Tecnologia enfatiza que o estudante deve ter uma orientação multidisciplinar e interdisciplinar, com competência em autogestão e caráter crítico. Resumidamente, o PPC em comento assevera que o aluno deve ser capaz de identificar e resolver problemas, enfrentar desafios e responder a novas demandas da sociedade contemporânea, ter atitude investigativa, capacidade de trabalho em equipe, capacidade de

comunicação e argumentação, sabendo atuar com empreendedorismo, além de ser caracterizado por uma “postura flexível e aberta em relação ao mundo do trabalho e ter capacidade de tomar decisões diante de cenários de imprecisões e incertezas.” (UFABC, 2015a, p. 13).

Já na UFBA (2010), o PPC do Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades considera que o egresso deverá ser um indivíduo capaz de realizar leituras abrangentes, sensíveis e críticas da realidade social e do ambiente em que se encontra inserido, enfrentando as exigências do mundo do trabalho de modo flexível, competente e hábil, podendo atuar no setor público, no segmento empresarial e no campo não-governamental associativo.

Na Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA, 2010), de acordo com o PPC do curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, a carreira oferece uma formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, de modo que o egresso possa absorver e desenvolver novas tecnologias, estimulando a sua atuação crítica e criativa na identificação e resolução de problemas, considerando em suas análises os aspectos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais, com visões ética e humanística, em atendimento às demandas da sociedade.

O projeto pedagógico institucional (UFABC, 2017b, p. 49), por seu lado, justifica a adoção dos cursos de Bacharelado Interdisciplinar como um meio de “possibilitar a formação de profissionais de nível superior com base científica sólida, ampla e interdisciplinar, capazes para atuar e resolver problemas em uma sociedade que se transforma rapidamente”.

Já no PPC da UFERSA (2010), busca-se desenvolver competências e habilidades necessárias ao profissional, com vistas a garantir uma boa formação, tanto teórica quanto prática, capacitando-o a adaptar-se a qualquer situação, pois o Bacharelado Interdisciplinar pretende a preparação para o desempenho de ocupações diversas, as quais mobilizem, de modo flexível, conhecimentos, competências e habilidades.

As descrições apontam para a conclusão de que os projetos pedagógicos dos cursos de Bacharelado Interdisciplinar prezam pela formação generalista, voltada às demandas da sociedade, não obstante afirmem a universidade como independente das demandas da sociedade produtiva. No entanto, muitas das competências analisadas como necessárias são, justamente, aquelas da sociedade mercantil e em constante mudança, reafirmando compromissos com documentos produzidos pelo Banco Mundial, UNESCO e Alfa Tuning. Habilidades primordiais para conformar os trabalhadores às novas exigências do mercado de trabalho, como “produtividade e capacidade para se adaptar a novas tecnologias e oportunidades.” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 3).

Os projetos pedagógicos dos cursos trazem a necessidade de se desenvolver competências como tema central. O empreendedorismo também é um vocábulo recorrente, considerado primordial para o egresso. Na UFBA (2010a), as competências e habilidades, tomadas como referência no Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, foram obtidas no Projeto Alfa Tuning.

Para o relatório Alfa Tuning (2007), é necessário, em se tratando de educação superior, facilitar o acesso a uma educação geral ampla, e manter uma educação especializada para determinados cursos. O referido relatório também trata do ensino interdisciplinar, centrado em competências e habilidades para a comunicação, nas análises criativa e crítica, no trabalho em equipe e crê na possibilidade de se preparar “[...] os indivíduos para viver em diferentes situações e poder mudar de atividade” (BENEITONE, Pablo *et al.* 2007, p. 35). Note que apesar de defender comunicação, habilidades criativas e trabalho em equipe, não se espera um trabalhador consciente e que procure transformar as condições de trabalho, mas unicamente um trabalhador que se adapte às novas exigências e ao mercado de trabalho. Descrição facilmente encontrada nos projetos pedagógicos dos cursos de Bacharelado Interdisciplinar, “[...] o egresso estará apto para agir com ética nas esferas profissional, acadêmica e das relações interpessoais, tomando decisões em cenários de imprecisões e incertezas.” (UFVJM, 2014, p. 23).

As competências que devem ser trabalhadas são aquelas que preparam o trabalhador para a flexibilidade e a capacidade de adaptação. Nesse sentido, “o currículo baseado em competências e centrado no aluno permite integrar a demanda do setor produtivo com o rigor acadêmico, fomentando, assim, a pertinência e a qualidade da educação do futuro profissional. (BENEITONE, Pablo *et al.* 2007, p. 271).

Já o documento da Unesco, *Educação um tesouro a descobrir* (1996), enfatiza a necessidade de que a educação desenvolva nas pessoas qualidades como a capacidade de comunicação, de trabalho em equipe, de gerenciamento e de resolução de conflitos. O documento julga essas capacidades como necessárias ao setor de serviços, o qual requer “competência evolutiva e capacidade de adaptação.” (DELORS *et al.*, 1996, p. 103).

No PPC da UNIFESP (2013) menciona-se o Relatório da UNESCO para a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (DELORS, 1996), bem como se referenda os quatro pilares do conhecimento lá destacados, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF, 2009), o PPC do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas, enfatiza as visões crítica e criativa na identificação e

na resolução de problemas, além de destacar as capacidades empreendedora, abrangente e cooperativa do egresso. O curso pretende:

[...] construir um perfil formativo capaz do desenvolvimento de competências variadas. Pois esta é a matéria-prima da bússola de navegação na contemporaneidade. Uma formação que permita multiplicidade e flexibilidade, aliada ao estímulo à pesquisa e ao próprio conhecimento. (UFJF, 2009, p. 19).

O PPC do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal do Maranhão (UFMA, 2017) apresenta a oferta das disciplinas: empreendedorismo, pesquisa científica, inovação tecnológica e auto-organização, de forma que o egresso possa gerenciar e se adaptar às mudanças do ambiente organizacional.

Na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA, 2014), o PPC do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, destaca a necessidade de se ofertarem formações generalista, crítica e reflexiva, capazes de capacitar os egressos para o desenvolvimento de novas tecnologias.

O PPC do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM, 2008), além da formação generalista, com visões crítica e reflexiva, busca as capacidades do egresso de se adaptar de modos crítico e criativo, de articular teoria e prática eficiente e eficazmente. Diz o projeto:

Os egressos deverão ser profissionais com formação generalista, técnico-científica, com visão crítica e reflexiva. Deverão ser capazes de se adaptar, de modo crítico e criativo, às novas condições do seu tempo e propor a resolução de problemas, considerando seus aspectos tecnológicos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais. (UFVJM, 2008, p. 22).

O PPC do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia da Universidade Federal de Alfenas, reafirma a flexibilidade e a capacidade de adaptação como habilidades primordiais ao egresso.

[...] preparado para os desafios do mundo do trabalho contemporâneo, flexível e aberto em relação ao mercado, competente para atuar em equipe multiprofissional e interprofissional, possuidor de uma sólida formação conceitual generalista, e capacitado para atuar em diversas áreas das ciências e das tecnologias. (UNIFAL, 2016, p. 22).

Os PPCs analisados trabalham com as competências e as habilidades ensejadas pelo programa Alfa Tuning. Apesar de instituições e cursos diferentes, os perfis almejados para os egressos se alinham e seguem uma perspectiva de aprendizagem centrada no aluno, na qual “suprir as demandas de uma sociedade mutável em constante reformulação requer aprendizado permanente e flexibilidade na organização curricular.” (BENEITONE, Pablo *et al.* 2007, p. 38).

O objetivo geral do BI em Ciência e Tecnologia é capacitar seus egressos para uma sociedade em constante transformação, promovendo uma visão de mundo contemporânea, interdisciplinar, no contexto de uma formação em que o exercício da ética e da cidadania, atreladas ao compromisso com o desenvolvimento sustentável, em harmonia com a natureza e o meio ambiente, seja uma constante. (UFRGS, 2015, p. 8).

Assim, o PPC da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, 2015) afirma que o curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia se propõe a ofertar uma formação baseada em competências, em habilidades e em conhecimentos gerais, alinhada com os estudos apresentados pela Organização Internacional do trabalho (OIT), pelo Sistema das Nações Unidas e pela Conferência Mundial de Educação Superior da UNESCO, realizada em Paris em 1998. Pois, de acordo com o PPC (UFRGS, 2015), as habilidades e competências apresentadas por tais organizações são “requisitos indispensáveis aos postos de trabalho” (UFRGS, 2015, p. 5).

Para o PPC da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, 2016), os cursos de Bacharelado Interdisciplinar “permitem reunir numa única modalidade de curso de graduação um conjunto de características que vêm sendo requeridas pelo mundo do trabalho e pela sociedade contemporânea” (UFSC, 2016, p. 21). Eles visam às formações geral e interdisciplinar dos conhecimentos científicos, com uma abordagem voltada à inovação tecnológica e ao empreendedorismo.

Os PPCs dos cursos defendem a capacidade de auto aprendizado e de contínua atualização, promovendo o desenvolvimento de competências e habilidades para o aprendizado ao longo da vida. Para Ramos (2001), difunde-se a ideia de que a apropriação de determinadas competências seria capaz de promover a junção entre a formação e o emprego. Dessa forma, verifica-se a busca pela superação de um ensino centrado em saberes disciplinares, por um ensino focado na produção de competências. Em conclusão semelhante sobre o assunto, Bruno (2011) compreende que essa forma de conceber o processo educativo apenas garante “o aprendizado de conhecimento meramente instrumental e as competências trabalhadas são de caráter adaptativo às exigências do sistema.” (BRUNO, 2011, p. 554).

Como fica evidenciada, a modulação por competências dos cursos de Bacharelado Interdisciplinar expressa um comprometimento desses cursos com os processos de produção “de modo que a validade dos conhecimentos transmitidos seja aprovada por sua aplicabilidade ao exercício de atividades na produção de bens materiais ou de serviços.” (RAMOS, 2001, p. 222). A característica em pauta reflete na busca por um profissional que tenha “competências, habilidades, atitudes e capacidade de absorver novas tecnologias. Ou seja, que tenha

condições de se adaptar às diferentes situações de empregabilidade ou mesmo de desemprego. Nesse sentido, busca-se um trabalhador que seja maleável e que esteja “preparado para a mobilidade permanente entre diferentes ocupações numa mesma empresa, entre diferentes empresas e, até mesmo, para o subemprego ou para o trabalho autônomo”. (RAMOS, 2001, p. 249).

Bolívar (2009) afirma que o ensino centrado em competências nos Bacharelados Interdisciplinares, passa a ser compreendido como um conjunto de habilidades que podem ser treinadas e adaptadas de acordo com as demandas da sociedade capitalista. Para ele, “a tarefa universitária fica limitada a algumas competências as quais lembram as elaboradas para formar, selecionar e recrutar recursos humanos para o mundo da empresa”. (BOLÍVAR, 2009, p. 122). Assim, Bolívar (2009) afirma que a lógica das competências acaba por subordinar o ensino universitário ao mundo do trabalho.

Como não escondem os seus mentores, na sociedade globalizada se quer contar com um mercado de trabalho flexível, formar indivíduos que possuem competências para se adaptar a um futuro de trabalho em transformação, numa aprendizagem ao longo da vida. (BOLÍVAR, 2009, p. 121).

Para Afonso (2015, p. 271), a aprendizagem ao longo da vida possui muitos significados, podendo sugerir a necessidade de acesso a sistemas de educação ou a “formação em função de lógicas econômicas instrumentais relativas às mutações no mundo do trabalho e às supostas exigências da empregabilidade.”

Para Antunes (2010), a aprendizagem ao longo da vida, inserida nas dimensões da sociedade e economia do conhecimento, tende a trazer um posicionamento em favor da economia visando à competitividade.

Os cursos de Bacharelado Interdisciplinar foram implementados nas universidades federais com a justificativa de que as carreiras, até então existentes, mantinham uma visão compartimentalizada do conhecimento, por sua linearidade na formação. Apresentados como nova modalidade de graduação, visando proporcionar uma visão mais abrangente e plural da sociedade, contribuindo para uma formação cultural e humanística, a nova modalidade, contudo, aparentemente serviu ao cumprimento de demandas da sociedade capitalista. A citação a seguir, ajuda a alicerçar a conclusão exposta:

Educar para a Sociedade do Século XXI implica em repensar a educação e o papel que as universidades devem desempenhar como instituições de educação. É preciso, ainda, repensar a sociedade e as novas modalidades de cursos e diplomas que essa sociedade está por exigir. (UFABC, 2015c, p. 12-13).

Para Andrade *et al.* (2011), a proposta de diversificação prevista no decreto introduz uma forma genérica de modalidade de graduação, na qual, somente os graduandos que concluírem o segundo ciclo receberiam diplomas de profissões regulamentadas. Na concepção de Gomes *et al.* (2018, p. 50),

Trata-se, todavia, de proposições no campo da educação de formação “flexível” segundo a lógica do mercado, que inclui noções supostamente novas, mas que de “novo” engendram fundamentalmente a responsabilização do fracasso aos trabalhadores. Não por acaso, disseminam-se noções vinculadas às bandeiras da “competência”, “empregabilidade”, “qualidade total”, “empreendedorismo”, entre outros.

Para Magalhães (2011), a reformulação curricular proposta pelos cursos de BI está calcada nas reconfigurações globais do mundo do trabalho, as quais exigem as aprendizagens múltiplas e a inserção de saberes e atitudes. Por tal lógica, torna-se imprescindível valorizar uma formação universitária capaz de construir atitudes e experiências diversas, uma formação universitária mais ampla e preocupada com o mercado de trabalho instável. Nessa perspectiva, é imprescindível uma formação que tenha como prioridade a aquisição de competências “para circular no mercado de emprego altamente flexível e volátil da sociedade e da economia do conhecimento [reduzindo] a educação superior a projectos de formação de eus empregáveis”. (MAGALHÃES, 2011, p. 640).

A preocupação de se criarem novas possibilidades para o trabalho, confere a universidade a responsabilidade de oferecer uma formação que possa inserir os educandos em um mercado de trabalho flutuante e, cada vez mais, excludente. Não há preocupações reais com a modificação das condições de vida e de trabalho, apenas de adaptação ao mercado de trabalho. Essa necessidade de atender às demandas do sistema produtivo e ao “mercado competitivo, instável e em permanente metamorfose, assume centralidade, nesse momento de readequação do ensino de graduação, que é objeto de mudanças nos currículos, projetos pedagógicos dos cursos e normalizações acadêmicas” (ARAÚJO, 2011, p. 136).

No Parecer CNE/CES nº 266/2011, que aprova os *Referenciais orientadores para os bacharelados interdisciplinares e similares das Universidades Federais*, a importância dada à formação por competências, por habilidades e aos conhecimentos gerais é, novamente, congruente e alinhada aos estudos apresentados pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), pelo Sistema das Nações Unidas e pela Conferência Mundial de Educação Superior da UNESCO, realizada em Paris no ano de 1998.

No parecer, são apresentados como fatores importantes para a implementação do BI as conexões entre trabalho e educação superior, defendidas por especialistas da OIT:



flexibilidade, inovação, criatividade, motivação, espírito empreendedor, largo espectro de competências genéricas em variados campos do conhecimento, especialmente das novas tecnologias, que formam a base das diversas competências profissionais, e capacidade de enfrentamento da incerteza. O parecer defende, ainda, a perspectiva das “múltiplas especializações” (BRASIL, 2011, p. 4), fator considerado primordial para garantir a empregabilidade. Garantindo, o alinhamento da proposta dos Bacharelados Interdisciplinares com uma dinâmica de formação na educação superior no contexto da era do conhecimento (BRASIL, 2011, p. 4).

O Parecer CNE/CES nº 266/2011 denota uma preocupação com a formação de competências, habilidades e conhecimentos gerais e básicos em grandes Áreas do Conhecimento, enfatizando a necessidade de formação alicerçada em teorias, metodologias e práticas que fundamentem os processos de produção científica, tecnológica, artística, social e cultural. Trata-se de uma formação de “base interdisciplinar com perspectiva curricular flexível, voltada para a mobilidade acadêmica e o intercâmbio interinstitucional.” (BRASIL, 2011, p. 5).

Os *Referenciais orientadores* enfatizam a necessidade de flexibilidade curricular e a possibilidade de o aluno escolher seu itinerário formativo. Dessa forma, segundo eles, “a universidade brasileira poderá reunir as condições fundamentais para responder aos desafios do mundo do trabalho, das novas dinâmicas de desenvolvimento do conhecimento e da cidadania do século XXI.” (BRASIL, 2010a, p. 3).

Para Lima (2007), a flexibilização curricular, “sob a aparência de democratizar o ensino e adequá-lo às rápidas mudanças do mercado de trabalho, omite a perversa estratégia de certificação em larga escala” (LIMA, 2007, p. 177). Segundo Mancebo (2010), a diversificação da educação superior é um processo no plano internacional, com transformações que tendem a levar a um “sistema pós-secundário”, com múltiplos arranjos institucionais, fortemente incentivados por organismos internacionais.

Em síntese, ocorre toda uma nova tendência, já designada oficialmente como educação terciária – termo proposto pelo Banco Mundial, em título de 2003 – que confunde, não raramente, a educação superior com ensino pós-secundário, compreendendo: tutorias remotas, encurtamento de carreiras, flexibilização de currículos, importação de modelos educativos baseados na “aquisição de competências profissionais”, certificação de saberes e destrezas, reciclagem de competências. (MANCEBO, 2010, p. 42).

Cursos de graduação com uma duração menor, com um número de vagas para ingresso de alunos nos processos seletivos muito maior, quando comparados aos atuais cursos de graduação, grande percentual da carga horária em disciplinas optativas, com o propósito de

flexibilidade, conforme dados apresentados nas tabelas e corroborado pelos autores citados. Demonstram que os cursos de Bacharelado Interdisciplinar surgem para adequar as universidades às novas exigências do sistema produtivo.

Para Severino (2009) o processo de adaptação do ensino superior ao mercado, aumenta a responsabilização do indivíduo sobre sua formação, cabendo ao aluno, além da escolha de disciplinas que viabilizem sua formação, uma maior responsabilidade sobre o seu sucesso ou insucesso nos cursos de graduação.

Todos esses fatos apontados acabam por responsabilizar o aluno por sua formação, pois é ele que escolhe o seu percurso formativo, estando seu sucesso ou seu fracasso diretamente associado as suas escolhas. “O indivíduo, como aprendiz, é que é responsável pela sua formação, não é o processo em si do ensino”. (SEVERINO, 2009, p. 260).

Novamente, para Severino (2009), as funcionalidades da lógica econômica aplicadas à educação desenvolvem uma competitividade como à aplicada aos postos de trabalho. A educação passa a ser “centrada no desempenho dos indivíduos, visto como um agregado de competidores pelos postos do mercado de trabalho e não parceiros na condução de um projeto. Cada um deve construir seu portfólio de competências individuais” (SEVERINO, 2009, p. 259).

Mancebo (2015) afirma que o sistema universitário internacional e nacional vem passando por transformações com vistas a diversificação e implementação de múltiplos arranjos institucionais que atendam “às demandas especializadas do processo de crescimento econômico e mudança social e, ainda, o que é particularmente importante, à necessidade de uma expansão da rede, mas com forte contenção nos gastos públicos (MANCEBO, 2015, p. 5).

Através da análise dos PPCs consultados, é perceptível que apesar de enfatizarem uma formação humanista, incorrem em contradições que deixam claro o quanto os cursos de Bacharelado Interdisciplinar estão dedicados à formação de indivíduos para a adaptação ao mercado de trabalho. O próprio parecer do CNE, mencionado acima, enfatiza a necessidade de modalidades de graduação mais flexíveis, buscando competências profissionais mais adequadas às novas exigências da sociedade produtiva.

Na seção subsequente, trazemos os dados da expansão de três universidades federais após a implementação do Reuni. O objetivo é fazer uma síntese das particularidades dessas universidades: UFABC, UFBA e UTFPR. Pretendemos analisar as implicações da implementação do Reuni, e a reconfiguração produzida a partir dos acordos de metas entre o Ministério da Educação e as respectivas universidades.

## **4 Expansão das universidades federais: um olhar através das particularidades das UFABC, UFBA e UTFPR**

Nesta seção, passaremos a analisar os desdobramentos do Reuni na Universidade Federal do ABC, na Universidade Federal da Bahia e na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, com vistas a avaliar o programa, pelo viés dos objetivos traçados na seção 1.

Em um primeiro momento, analisamos os documentos norteadores das universidades: projeto pedagógico institucional, plano de desenvolvimento institucional e projeto pedagógico dos cursos, a partir dos seguintes vieses: gestão acadêmica e autonomia universitária, com o intuito de contextualizar a forma como a universidade se posiciona frente a essas questões.

Posteriormente, analisamos as seguintes variáveis relacionadas ao processo de expansão por meio do Reuni: acadêmica: vagas, cursos, pessoal (docentes e técnicos); infraestrutura e financeira. A reestruturação acadêmico-curricular, também será tratada, com vistas a identificar qual a estratégia adotada pela universidade para atender a essa diretriz do Reuni.

### **4.1 O processo de consolidação e expansão da UFABC**

Iniciaremos com a análise da UFABC com o objetivo de compreender como ocorreu a evolução no número de alunos, de professores e de técnicos administrativos. Igualmente, destacamos o aporte orçamentário destinado à universidade no período de 2007 a 2017, com vistas a analisar se foram correspondentes ao processo de expansão realizados pela instituição.

Criada em 2005, a UFABC não precisou formalizar a adesão ao Reuni com o plano de metas, como todas as demais universidades federais, pois, conforme o Relatório do Primeiro Ano do Reuni (BRASIL, 2009), a UFABC já estava inserida no âmbito das inovações pedagógicas previstas pelo Programa. Dessa forma, apesar de não ter aderido oficialmente ao Reuni, elaborando um plano de metas como as demais universidades federais, a criação da instituição ocorreu durante a formulação do Programa e, por assim sê-lo, a universidade adotou todas as normativas do decreto.

De acordo com dados das Leis Orçamentárias Anuais (2007-2017), a partir de 2014, a universidade deixou de receber verba para a implementação, recebendo recursos para reestruturação e expansão de instituições federais de ensino superior.

#### 4.1.1 UFABC – Breve histórico

A UFABC foi criada pela Lei nº 11.145, sancionada em 26 de julho de 2005 (BRASIL, 2005b), e, posteriormente, alterada pela Lei nº 13.110, de 25 de março de 2015 (BRASIL, 2015). A universidade, desde sua origem, foi concebida como multicampi, prevendo, além do *campus* de Santo André, a abertura de outros *campi* na região do ABC paulista. Atualmente, a UFABC possui dois *campi*, Santo André e São Bernardo do Campo.

As atividades acadêmicas no *campus* de Santo André/SP foram iniciadas em setembro de 2006, em edifício alugado, em salas de aulas e laboratórios instalados de forma provisória. Já no *campus* de São Bernardo do Campo/SP, as atividades tiveram início em 24 de maio de 2010, também em prédio alugado. Em 2012, as atividades acadêmicas de São Bernardo foram remanejadas para a nova sede, em prédio próprio.

A UFABC oferta dois cursos para o ingresso na instituição: o Bacharelado em Ciência e Tecnologia (BC&T) e o Bacharelado em Ciências e Humanidades (BC&H). O BC&T é ofertado em Santo André e São Bernardo do Campo. O BC&H é ofertado em São Bernardo do Campo. Além, dos cursos de ingresso a UFABC oferta mais 24, considerados cursos de segundo ciclo, conforme trataremos na sequência.

Conforme o relatório de gestão (UFABC, 2017a, p. 26), a instituição se propõe a “assumir um papel determinante para a formação de quadros capacitados para setores chaves da economia regional e nacional”. O relatório aponta que a universidade “conta com o diferencial de um projeto pedagógico inovador, voltado para uma formação flexível e interdisciplinar, cujo maior objetivo é sua adaptação às novas demandas do conhecimento” (UFABC, 2017a, p. 27).

#### 4.1.2 Gestão acadêmica

O Plano de Desenvolvimento Institucional (UFABC, 2013b) e o Projeto Pedagógico Institucional (UFABC, 2017b) estabelecem a interdisciplinaridade para os cursos de Bacharelado Interdisciplinar, o regime curricular quadrimestral, os turnos matutino e noturno, e as matrizes curriculares flexíveis como eixos de organização didática da UFABC. Esses temas são tidos como paradigmas curriculares que orientaram a implementação da instituição e a elaboração dos projetos pedagógicos de seus cursos. Nos termos dos documentos mencionados, “apesar dos desafios internos, a UFABC não deve abdicar do seu papel de

liderança nacional na implantação deste novo modelo pedagógico, que visa revolucionar a estrutura acadêmica tradicional do ensino superior brasileiro.” (UFABC, 2013b, p. 45).

O documento (UFABC, 2017b) enfatiza a “busca por novos modelos educacionais que preparem as pessoas para participar, como profissionais e cidadãos, dos complexos processos e decisões que conformarão o futuro.” (UFABC, 2017b, p. 6). Dessa forma, o modelo interdisciplinar adotado pela UFABC é caracterizado pela ausência de departamentos, considerados barreiras na comunicação entre os membros da comunidade universitária (UFABC, 2017b). Utilizando a estrutura de centros interdisciplinares, “que congregam profissionais e cursos das mais diversas áreas, todos compartilhando a responsabilidade pelos Bacharelados Interdisciplinares.” (UFABC, 2017b, p. 24).

O ensino é baseado no “uso de técnicas inovadoras de aprendizagem ativa e ubíqua, como a educação mediada por tecnologia.” (UFABC, 2017b, p. 12). A aprendizagem ubíqua diz respeito ao uso das tecnologias na educação, remetendo à ideia aprendizagem que não se limita ao espaço da sala de aula, incluindo a educação a distância, ambientes virtuais e dispositivos móveis.

Para Severino (2009), as novas tecnologias são uma ferramenta para a educação, possuem uma potencialidade que não pode ser ignorada. Entretanto, o processo de construção/aquisição do conhecimento exige muito mais do que a capacidade de transmitir informações. Dessa forma,

Meios potencializadores são necessários e bem-vindos, mas continuam sendo meios, à espera de quem possa explorá-los como sujeitos competentes, criativos e críticos. Não há também como confundir a capacidade de transmitir informações, o que essa tecnologia permite fazer com grande eficiência, com compartilhar o processo de produção de conhecimentos, o que demanda muito mais do que um repasse eficaz de dados. Em se tratando de conhecimento, o que está em jogo é a formação do sujeito e não sua mera instrução. (SEVERINO, 2009, p. 264).

Para o referido autor (2009), as tecnologias na educação devem ser utilizadas com cautela, para que não se tornem um fim em si mesmas. Elas devem ser uma ferramenta de auxílio ao processo educativo.

A porta de entrada para a UFABC são os cursos de Bacharelado Interdisciplinar. Após três anos de formação generalista, que já garante um diploma de nível superior, os estudantes podem optar por realizar os cursos específicos e, assim, após um processo seletivo interno,

cursar os demais cursos de graduação<sup>12</sup> ofertados pela instituição, considerados cursos de segundo ciclo. Assim, após a conclusão de um dos cursos de Bacharelado Interdisciplinar, de três anos de duração, são necessários mais dois anos de estudos, para obter o título em um dos cursos de Engenharia e, no caso dos demais bacharelados e licenciaturas, mais um ano.

Os cursos de Bacharelado Interdisciplinar estão organizados por eixos. O Bacharelado em Ciência e Tecnologia organiza-se em: Estrutura da Matéria, Processos de Transformação, Energia, Comunicação e Informação, Representação e Simulação. Os eixos que orientam a organização do Bacharelado em Ciências e Humanidades são: Estado, Sociedade e Mercado, Pensamento, Expressão e Significado, Espaço, Cultura e Temporalidade, Ciência, Tecnologia e Inovação, Epistemologia e Metodologia.

A UFABC é caracterizada pela ausência de departamentos, pela organização curricular flexível e pela interdisciplinaridade. A organização acadêmica da UFABC é estruturada por meio de uma matriz transversal que possibilita a interação entre os seus núcleos acadêmicos. Nessa estrutura, os professores são vinculados a três centros interdisciplinares: Matemática, Computação e Cognição; Ciências Naturais e Humanas; Engenharia, Modelagem e Ciências Sociais. A gestão dos centros é realizada por meio dos Conselhos de Centros, e as questões relativas aos cursos de formação específica estão a cargo das coordenações dos cursos.

Cabe, por fim, dizer que todos os docentes da UFABC devem ser credenciados ao menos em um dos cursos de Bacharelado Interdisciplinar, podendo credenciar-se em até três cursos específicos.

Em relação à questão da autonomia universitária, o PDI da UFABC sinaliza a necessidade de se pensar em outras formas e fontes de financiamento institucional. Diz o documento que,

[...] a universidade deve buscar soluções compatíveis para a captação de recursos e sua utilização para o desenvolvimento econômico, quem sabe até sinalizando ao sistema federal de ensino superior um novo entendimento sobre a autonomia universitária, sob a ótica dos recursos. (UFABC, 2013b, p. 106).

---

<sup>12</sup> Cursos de formação específica vinculados ao BI de Ciência e Tecnologia: bacharelado em Ciências Biológicas, bacharelado em Ciências da Computação, bacharelado em Física, bacharelado em Matemática, bacharelado em Química, licenciatura em Ciências Biológicas, licenciatura em Física, licenciatura em Matemática ou licenciatura em Química, Engenharia Ambiental e Urbana, Engenharia Aeroespacial, Bioengenharia, Engenharia de Energia, Engenharia de Gestão, Engenharia de Materiais, Engenharia de Informação ou Engenharia de Instrumentação, Automação e Robótica. Cursos de formação específica vinculados ao BI de Ciências e Humanidades: bacharelado em Ciências Econômicas, bacharelado e licenciatura em Filosofia, bacharelado em Planejamento Territorial, bacharelado em Políticas Públicas, bacharelado em Relações Internacionais.

Na concepção do PDI, a autonomia está diretamente interligada ao econômico, significando o “gerenciamento empresarial da instituição” (CHAUI, 1999, p. 2), no sentido de captação de recursos. A preocupação é efetiva, pois os recursos destinados pelo Ministério da Educação às universidades têm se tornado cada vez mais diminutos, e as instituições precisam fazer malabarismos para conseguir fechar o orçamento, como trataremos mais à frente.

#### 4.1.3 Expansão e consolidação da UFABC no período de 2007 a 2017

Apresentamos alguns dados da expansão efetuada na UFABC nos últimos anos. Os dados foram obtidos em sinopses estatísticas da educação superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e nos dados apresentados em documentos oficiais da UFABC, sobretudo relatórios de gestão e relatórios da Pró-Reitoria de Graduação.

Como mencionado anteriormente, a universidade iniciou suas atividades em 2006. Na ocasião, foram ofertadas 1.500 vagas para um curso de graduação, o Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, no *campus* de Santo André. Até 2009, o ingresso na universidade era realizado através de processo seletivo vestibular. A partir de 2010, o ingresso nos cursos de graduação passou a ser realizado pelo Sistema de Seleção Unificada do MEC (Sisu), em modalidade fase única, exclusivamente com base nas notas do Exame Nacional do Ensino Médio.

A tabela 1 apresenta os dados da expansão acadêmica realizada na UFABC de entre 2007 a 2017.

<b>Tabela 1 - Indicadores da expansão acadêmica na graduação UFABC 2007-2017</b>											
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
<b>Vagas</b>	1.500	1.500	1.500	1.700	1.700	1.960	1.960	1.960	1.960	1.960	1.960
<b>Cursos</b>	1	1	1	16	20	20	25	25	25	27	27
	<b>Processo seletivo*</b>	848	1.500	1.799	1.697	1.715	2.360	1.960	1.960	1.968	1.960
<b>Ingressantes*</b>	<b>Remanescentes ou outras formas**</b>	0	5	31	0	0	50	553	1.201	1.734	278
	<b>Total</b>	848	1.505	1.387	1.697	1.715	2.410	2.514	3.161	3.702	2.238
<b>Matrícula (meta)</b>	1.500	2.538	4.500	4.690	5.800	7.862	9.086	9.967	11.218	12.210	13.906
<b>Matrícula (alcançada)</b>	932	1.622	2.617	4.184	5.523	7.277	8.542	9.258	11.413	12.099	12.670
<b>Concluintes</b>				132	476	680	828	949	1.110	1.429	1.663

Elaborado pela pesquisadora a partir de dados do Relatório de Gestão, Prograd (UFABC em Números) e dos Censo INEP - 2007-2017

\*Processo seletivo são vagas de novos alunos por processo de exame vestibular ou processo unificado SISU

\*\*Remanescentes ou outras formas: transferências, ingresso como portador de diploma ou editais de preenchimento de vagas ociosas

Pela tabela apresentada, podemos visualizar que, a partir de 2010, a UFABC ofertou 16 cursos de graduação. Ano em que foram iniciadas as atividades no *campus* de São Bernardo do Campo, que inicialmente, ofertou dois novos cursos de ingresso Bacharelado

Interdisciplinar em Ciências e Humanidades e Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, que juntamente com os cursos específicos de formação em segundo ciclo que passaram a ser ofertados, em Santo André, proporcionaram esse salto na oferta de cursos de graduação, conforme visualizado na tabela.

Em 2014 e 2015, houve um grande número de alunos ingressantes por processos de vagas remanescentes. Isso ocorreu porque muitos dos antigos discentes optaram por realizar a seleção novamente, reingressando na universidade. Reingressando, o estudante eliminaria as disciplinas em que o coeficiente de rendimento estava baixo, e entraria com processo de reaproveitamento de créditos, utilizando as disciplinas com bom rendimento acadêmico, correspondendo a uma estratégia encontrada por estudantes com baixo desempenho acadêmico para melhorar seu coeficiente de rendimento, visando participarem de processos de seleção para auxílio estudantil e mobilidade internacional, além de alcançarem melhor classificação na seleção para o segundo ciclo.

[...] nos últimos anos, até 10% das vagas ofertadas foram ocupadas por estudantes reingressantes, em busca de “limpar” o currículo. Esse movimento de parte dos estudantes equivale à evasão, e neste ano de 2015 foram aprovadas regras para diminuir essa prática. Assim, é esperado que ao longo dos próximos anos a “Taxa de Sucesso da Graduação” e “Grau de Participação Estudantil” se estabilizem em níveis superiores aos atuais. (UFABC, 2016, p. 186).

A prática do reingresso como subterfúgio para a melhoria do currículo, conforme demonstra a citação, foi combatida pela UFABC, especialmente porque eleva as taxas de evasão. Pois, o aluno abandona o curso que já estava realizando na instituição para ingressar em outro. Segundo a universidade, à época, “a evasão, representada pela soma dos cancelamentos voluntários e abandonos, foi o motivo mais significativo de perda de alunos.” (UFABC, 2016, p. 172).

Em relação aos concluintes, o *Relatório de Gestão* (UFABC, 2016) afirma que, apesar do curso de Bacharelado Interdisciplinar ter um prazo para a conclusão estipulado em três anos, são poucos os estudantes que o concluem no tempo mínimo. Geralmente, os alunos precisam de quatro anos para a integralização curricular. Dos ingressantes de 2011, apenas 7% concluíram no prazo previsto.

Ao final de 2017, a universidade em questão contabilizou 12.670 alunos matriculados em cursos de graduação. No período destacado na tabela, a UFABC teve um aumento de 11.738 alunos, colaborando, para tanto, os processos de implementação e consolidação da UFABC.



Nesse mesmo período, somaram-se 1.365 alunos matriculados nos 41 cursos de pós-graduação, sendo 27 cursos de mestrado<sup>13</sup> e 14 cursos de doutorado<sup>14</sup>. A tabela 2 apresenta os dados da expansão acadêmica na pós-graduação *stricto sensu*.

		2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Nº de cursos	Mestrado	5	6	6	7	15	17	19	21	23	24	27
	Doutorado	4	4	4	5	6	6	8	10	13	13	14
Matrículas	Mestrado	84	143	190	219	403	665	748	748	810	830	908
	Doutorado	12	19	59	98	140	172	238	280	323	382	457

Elaborado pela pesquisadora a partir de dados do Relatório de Gestão, UFABC em números e dos Censo INEP - 2007-2017

Pelo grande aumento de cursos de mestrado e doutorado evidenciados na tabela acima, é possível inferir que a UFABC não poupou esforços para consolidar sua pós-graduação *stricto sensu*. O aumento na quantidade de cursos foi acompanhado pela evolução de alunos matriculados. O número de alunos na pós-graduação *stricto sensu* aumentou de 96 alunos, em 2007, para 1.365 alunos, em 2017.

Na tabela 3, sistematizamos os dados acerca da expansão do quadro de docentes e servidores administrativos da UFABC.

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Docentes	113	179	299	402	432	503	513	537	580	635	708
TAES*	92	109	284	390	524	571	588	751	737	761	749

Elaborado pela pesquisadora a partir de dados do relatório UFABC em números - 2007-2017

\*Técnicos administrativos em educação

No período de 2007 a 2017, o efetivo de docente passou de 113 para 708 professores, correspondendo a um aumento de 595 profissionais. O aumento no número de servidores administrativos foi um pouco maior, correspondendo a 657 novos servidores.

<sup>13</sup>Programas de Mestrado: Biossistemas, Biotecnociência, Ciência da Computação, Ciência e Tecnologia/Química, Ciências Humanas e Sociais, Energia, Engenharia da Informação, Evolução e Diversidade, Física, Matemática Aplicada, Nanociências e Materiais Avançados, Neurociência e Cognição, Planejamento e Gestão do Território, Ciência e Engenharia de Materiais, Ciência e Tecnologia Ambiental, Engenharia e Gestão da Inovação, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Ensino, História e Filosofia das Ciências e Matemática, Economia, Engenharia Biomédica, Filosofia, Políticas Públicas, Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – PROFMAT, Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física – MNPEF e Mestrado Profissional em Filosofia.

<sup>14</sup>Programas de Doutorado: Biossistemas, Biotecnociência, Ciência da Computação, Ciência e Tecnologia/Química, Ciências Humanas e Sociais, Energia, Engenharia da Informação, Evolução e Diversidade, Física, Matemática Aplicada, Nanociências e Materiais Avançados, Neurociência e Cognição, Planejamento e Gestão do Território.

Apresentamos, a seguir, os dados relativos à expansão docente e de alunos na UFABC.

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	
Docentes	113	179	299	402	432	503	513	537	580	635	708	
Alunos	Graduação	932	1.622	2.617	4.184	5.523	7.277	8.542	9.258	11.413	12.099	12.670
	Pós-graduação	96	162	249	317	543	837	986	1.028	1.133	1.212	1.365
Total	1.028	1.784	2.866	4.501	6.066	8.114	9.528	10.286	12.546	13.311	14.035	

Elaborado pela pesquisadora a partir de dados do relatório UFABC em números - 2007-2017

Podemos perceber que não obstante ao aumento no número de docentes, o aumento no número de alunos foi muito maior, no mesmo período. Estabelecendo uma relação direta de alunos de graduação e pós-graduação por professor, em 2007, tínhamos 09 alunos por professor e, em 2017, 19,8 alunos por professor. Se, considerarmos somente os alunos de graduação, a relação aluno por professor em 2017, se mantém alta, correspondendo a 17 alunos por professor. Nesse quesito, considerando todos os alunos, a média da UFABC chega perto dos 18 alunos por professor preconizados pelo Reuni.

O *Relatório de gestão* de 2011 já apontava um aumento do trabalho docente: “a carga didática exigida dos professores vem aumentando a cada quadrimestre em decorrência do aumento do número de discentes e da criação de novos cursos, refletindo no aumento da oferta de disciplinas” (UFABC, 2012, p. 25).

A tabela 5 apresenta os dados da expansão física da UFABC, representada pela área construída.

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Área construída	30.000	57.845	58.543	61.820	66.859	72.175	92.929	104.818	109.344	142.832	136.034

Elaborado pela pesquisadora a partir de dados dos Relatórios de Gestão 2007-2017

Entre 2007 e 2017, a UFABC precisou construir seus *campi* e consolidar sua infraestrutura, por isso percebemos, por meio dos dados apresentados na tabela 5, uma evolução na área construída de mais de cem mil metros quadrados.

Apresentamos, a seguir, dados sobre o orçamento da UFABC. Utilizamos os dados disponíveis no Projeto de Lei Orçamentária Anual (PLOA) e na Lei Orçamentária Anual (LOA). Tanto na PLOA, quanto na LOA, o detalhamento dos créditos orçamentários do Poder Executivo Federal relativos ao Ministério da Educação está disponível no volume 5. Os documentos mencionados apresentam os recursos obtidos em todas as fontes de financiamento e o detalhamento dos dados é feito por instituição. Para elaboração da tabela, foram deduzidos os valores enquadrados no grupo de despesas: pessoal e encargos sociais. Dessa forma, nos possibilita uma melhor visualização dos valores destinados a manutenção do ensino.

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
LOA/exercício	66.996.065	59.347.263	110.107.016	69.419.636	120.495.680	137.756.562	126.536.824	164.000.036	90.798.962	102.893.194	74.738.671
Lei +créditos	78.228.895	70.293.665	131.292.096	76.596.875	134.107.611	181.713.947	153.562.175	167.485.510	112.603.531	104.323.870	82.514.290
Empenhado	67.474.178	59.347.264	110.107.017	69.419.635	120.495.683	137.756.562	126.536.824	164.000.036	90.798.962	102.913.194	74.738.671
Investimentos	59.984.746	43.700.000	86.008.376	30.203.755	83.923.779	80.900.083	64.846.598	87.249.074	26.610.307	42.566.919	23.381.598
Implantação	60.079.746	40.344.831	39.909.039	18.138.000	34.360.199	76.519.920	70.105.411				
Reuni								88.471.452	26.653.507		

Elaborado pela pesquisadora a partir de dados da Lei orçamentária anual 2007-2017

Ao analisarmos a coluna investimentos, que é a parte do orçamento destinada a construções e aquisição de equipamentos, percebemos que os anos de 2009, 2011, 2012, e 2014, foram os pontos fortes para as edificações. Após 2014, a parcela destinada a investimento foi menor. Nos termos do *Relatório de gestão 2017*, “o orçamento para investimentos da UFABC que chegou ao montante de R\$ 80 mil no exercício 2012, caiu para R\$ 42 mil em 2016, chegando ao valor de R\$ 23 mil em 2017” (UFABC, 2018, 292).

O relatório de gestão do exercício 2010 apontava que, devido ao fato de a universidade estar em fase de consolidação, a necessidade de recursos para investimentos era maior, tanto em obras para edificação dos prédios, como em mobiliário e em equipamentos para os laboratórios didáticos e de pesquisa. Registram-se nos relatos que as “dotações orçamentárias foram inferiores às solicitações da universidade e precisaram de complementação, o que tornou os valores mais próximos ao solicitado pela UFABC.” (UFABC, 2011, p. 65). Mesmo assim, provocou sérios atrasos na aquisição de equipamentos para os laboratórios, afetando a qualidade dos cursos, “o valor total ficou abaixo das necessidades do processo de implantação da universidade.” (UFABC, 2011, p. 65).

Ao compararmos o total de recursos destinado na Lei Orçamentária à UFABC com o aumento no número de alunos da instituição, será possível compreender que, embora o valor ofertado à universidade entre os anos 2007 e 2017 tenha sido ascendente, seu orçamento foi extremamente prejudicado nesse período, pois:

Entre 2010 e 2017, a área construída e o número de alunos (graduação + pós-graduação) cresceram respectivamente 120,0% e 265,5%. No mesmo período o orçamento de custeio corrigido pelo IPCA caiu 38,8%. Se fizermos a comparação com 2012, ano em que a UFABC teve seu maior orçamento de custeio (corrigido), o cenário é parecido. Entre 2012 e 2017 a área construída e o número de alunos cresceram 88,5% e 102,7%, respectivamente - enquanto o orçamento de custeio corrigido caiu impressionantes 55,1% no período. (UFABC, 2018, p. 292).

O *Relatório de gestão*, exercício 2017, também pontua que associado à queda do orçamento esteve não apenas o aumento do número de alunos, mas os gastos com manutenção que, oriundos da obtenção de sedes próprias, impactaram diretamente nos serviços prestados pela universidade. Diz a instituição:

Com a inauguração de um prédio, necessariamente ocorrem majorações ou mesmo realização de novos contratos visando à limpeza e manutenção predial, entre outros. Aumentos nos números de estudantes matriculados na graduação e na pós (algo que nos foi colocado como meta pelo PNE) – ainda mais com as cotas para os estudantes de baixa renda – quase automaticamente elevam as demandas por bolsas socioeconômicas, materiais didáticos para laboratórios, e afins. (UFABC, 2018, p. 293).

Ao longo de 2017, acrescenta-se, ainda, a lenta liberação do orçamento, “os limites foram sendo liberados à proporção de 1/18 avos da LOA por mês.” (UFABC, 2018, p. 293). De acordo com o *Relatório de gestão*, exercício 2016, a UFABC lançou mão de um acompanhamento constante, de ajustes e cortes, para conseguir terminar o ano de 2016 sem dívidas. Relata o documento:

Diversas campanhas de conscientização quanto aos gastos vêm sendo realizadas, bem como já houve severa redução de contratos de prestação de serviços, como portaria, segurança e limpeza, todavia estas reduções, além de precarizar os serviços prestados pela instituição, não estão sendo suficientes. (UFABC, 2017a, p. 28).

Foram realizados diversos cortes em serviços como diárias e passagens, cursos de capacitação e bolsas de monitoria acadêmica. Ademais, foram tomadas “medidas como o desligamento parcial dos elevadores, a redução da frequência da limpeza dos prédios, a redução dos serviços de zeladoria, a suspensão das ligações internacionais das salas dos docentes, o recolhimento de celulares corporativos” (UFABC, 2016, p. 22). Toda a situação desencadeou, também, a suspensão do projeto de construção de um novo bloco em São Bernardo do Campo.

#### **4.1.4 Bacharelado interdisciplinar**

Pretendemos, aqui, analisar a relação de alunos nos cursos de Bacharelado Interdisciplinar, estabelecendo um comparativo com a quantidade de alunos que realizam os cursos específicos.

De acordo com o *Plano de Desenvolvimento Institucional* (UFABC, 2013b, p. 49), os cursos de Bacharelado Interdisciplinar são definidos como “exemplo do modelo de educação em ciclos, introduzido pela Declaração de Bolonha”. As justificativas expostas no PDI (2013) para a implementação dos cursos de BI foram evitar a precocidade e imaturidade dos discentes nas escolhas de carreira, o desenvolvimento de estruturas curriculares flexíveis, permitindo mudanças de percurso formativo, conforme aspirações e necessidades, e o

estímulo à autonomia do sujeito na construção de seu percurso formativo. “O BC&T se caracteriza pela flexibilidade da organização curricular, na qual o aluno monta uma combinação de módulos obrigatórios, eletivos e livres, que correspondam às suas necessidades e desejos, bem como às tendências do mercado de trabalho” (UFABC, 2010a, p. 10).

A redução da evasão e a redução no tempo de formação também são pontos destacados no *Plano de Desenvolvimento Institucional* (UFABC, 2013b). Os cursos de Bacharelado Interdisciplinar apresentam uma estrutura curricular que permite “a formação de alunos no nível superior em menor tempo previsto (3 anos), uma vez que possuem duração menor do que a de um curso convencional profissionalizante.” (UFABC, 2013b, p. 49).

Para o ingresso no segundo ciclo, a UFABC oferta três editais por ano. Com exceção de 2010, primeiro ano da oferta dos editais, tendo sido lançado apenas um edital. Em 2012, por conta de uma greve nacional de técnicos e docentes, a universidade lançou apenas dois editais. Em 2013, como compensação, foram quatro editais.

A tabela 7 apresenta os dados dos editais de vagas para os cursos de formação específica.

Cursos	Cursos de	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Específicos para Ciência e Tecnologia	Engenharia	1.000	1.674	1.756	2.566	2.093	1.900	1.807	1.834
	Bacharelado	340	611	768	1.393	1.022	964	856	757
	Licenciatura	160	299	309	582	430	406	358	323
Específicos para Ciências e Humanidades	Bacharelado				1.364	950	887	740	691
	Licenciatura				197	146	142	139	139
<b>Total</b>		<b>1.500</b>	<b>2.584</b>	<b>2.833</b>	<b>6.102</b>	<b>4.641</b>	<b>4.299</b>	<b>3.900</b>	<b>3.744</b>

Elaborado pela pesquisadora através de dados dos editais de chamada para os cursos de formação específica da UFABC

Com exceção do ano de 2010, a UFABC oferta mais vagas para os cursos específicos do que para os cursos considerados de ingresso na universidade, ou cursos de Bacharelado Interdisciplinar. Estabelecendo um comparativo com a tabela 1, podemos perceber que a instituição ofertou, entre 2010 e 2011, 1.700 vagas e, a partir de tal período, passou a ofertar 1.960 vagas para ingresso pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Já as vagas para os cursos específicos, desde 2011, ultrapassaram as 2.000 vagas anuais.

Podem concorrer aos editais portadores do título de Bacharel em Ciência e Tecnologia, ou de Bacharel em Ciências e Humanidades da UFABC, bem como alunos matriculados nos cursos de Bacharelado Interdisciplinar da UFABC que tenham completado com aproveitamento, no momento da inscrição, ao menos 150 créditos. A seleção para o segundo ciclo é realizada por meio de editais de chamada para inscrições nos cursos de formação específica da Universidade Federal do ABC. Os critérios de classificação são

baseados no coeficiente de rendimento, e no índice de afinidade do aluno. Para o cálculo do índice de afinidade, são considerados o número de créditos obtidos em disciplinas obrigatórias, de opção limitada e livres do curso pretendido. Cada concluinte dos cursos de Bacharelado Interdisciplinar pode cursar até três cursos específicos.

A tabela 8 apresenta a quantidade anual de alunos inscritos nos editais de chamada para os cursos específicos.

	2013	2014	2015	2016	2017
Bacharelado	1.364	950	887	740	691
Licenciatura	197	146	142	139	139

Elaborado pela pesquisadora através de dados dos editais de chamada para os cursos de formação específica da UFABC

Os resultados da tabela 8 foram obtidos pela soma do quantitativo de alunos dos três editais anuais para matrícula em cursos de formação específica, e pela exclusão dos valores repetidos, uma vez que cada discente pode se inscrever em até três (03) cursos específicos.

Podemos observar na tabela 9 que as vagas para os cursos específicos não são preenchidas, ficando muito aquém do esperado. A tabela apresenta os dados dos alunos por curso na UFABC.

		2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Bacharelado	Ciência e Tecnologia - BC&T	932	1.622	2.617	3.989	5.124	5.720	5.713	6.175	6.789	7.268	7.486
Interdisciplinar em	Ciências e Humanidades - BC&H				195	399	702	973	1.239	1.612	1.701	1.998
	Ciências Biológicas				3	11	32	21	49	57	58	79
	Ciência da Computação				2	23	38	53	97	165	203	275
	Física				1	7	15	19	35	55	64	87
	Matemática				1	5	14	11	16	29	33	47
	Química				10	22	41	44	79	104	122	134
	Neurociência							16	42	71	78	102
	Ambiental e Urbana				2	30	97	155	247	301	320	363
	Energia				3	54	11	154	262	335	336	357
	Informação				1	9	26	56	121	213	212	260
	Instrumentação, Automação e Robótica				4	52	146	164	287	360	417	456
	Materiais				1	37	119	138	228	298	324	367
	Aeroespacial				3	24	55	79	155	258	287	343
	Biomédica				2	24	43	56	95	159	178	219
	Gestão				3	63	202	225	346	372	395	405
	Química						3	15	24	40	59	66
	Ciências Biológicas						5	15	9	16	36	52
	Física						1	6	9	20	49	73
	Matemática						1	12	14	23	39	76
	Ciências Econômicas								51	135	162	207
	Filosofia								3	15	20	25
	Planejamento Territorial								1	10	43	53
	Políticas Públicas								2	10	58	122
	Relações Internacionais								2	21	69	160
	Licenciatura Filosofia								1	4	11	17
Total Bacharelado Interdisciplinar		932	1.622	2.617	4.184	5.523	6.422	6.686	7.414	8.401	8.969	9.484
Total Pós Bacharelado Interdisciplinar					231	371	887	1.253	2.257	3.291	3.657	4.345

Elaborado pela pesquisadora a partir de dados do relatório UFABC em números- 2007-2017

\*Pós Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia

\*\*Pós Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Humanidades

\*\*\*Alunos podem estar vinculados em mais de um curso, por isso o número total de alunos por curso não é igual ao número total de alunos matriculados na UFABC

Apesar de ofertar 1.500 vagas em 2010, o número de matriculados na UFABC foi de apenas 231 alunos. Embora tenha ocorrido um crescimento no número de matrículas nos cursos específicos, esse aumento não acompanhou o de ingressos. Em 2011, havia 5.523 alunos nos cursos de Bacharelado Interdisciplinar. Em 2014, quando os mesmos alunos deveriam ter concluído o BI, somente 2.257 alunos estavam frequentando os cursos específicos. Uma diferença de mais de 3.000 discentes. Caso façamos igual comparação nos anos subsequentes, a diferença se mantém. Em parte, ela pode ser explicada pela demora na conclusão do BI. Como mencionamos anteriormente, os estudantes demoram mais tempo do que o previsto para concluir o curso. Por outro lado, também é possível creditar os números em pauta ao grande montante de alunos que optam por fazer apenas o primeiro ciclo de estudos, ou seja, o Bacharelado Interdisciplinar, não participando da formação específica.

## **4.2 A expansão da UFBA**

Esta subseção tem como finalidade analisar os dados da expansão, durante a vigência e após a implementação do Reuni na UFBA. Baseados no conjunto de metas, prazos e indicadores pactuados, no acordo entre a universidade e o MEC, pensando nas dimensões acadêmica, administrativa, infraestrutura e financeira, avaliamos o aumento de vagas na graduação, o aumento de pessoal (docentes e técnicos), o orçamento e ampliação da estrutura física, bem como discutimos as mudanças na estrutura curricular e na organização pedagógica da instituição.

Os desdobramentos da implementação do Reuni na UFBA foram analisados tendo por base a reconfiguração gerencial a que estão submetidas as instituições de ensino superior públicas, e a necessidade colocada naquele momento de se adequarem a um conjunto de ações regulatórias na busca da racionalidade, da flexibilidade e da eficiência, intentos do Reuni.

### **4.2.1 UFBA – Breve histórico**

A Universidade Federal da Bahia foi instituída oficialmente em 08 de abril de 1946. Sua constituição englobou a articulação de unidades isoladas, públicas e privadas, de ensino superior, que se estabeleceram no estado da Bahia desde o início do século XIX. Os estabelecimentos de ensino superior que deram origem à Universidade Federal da Bahia foram o Colégio Médico-Cirúrgico da Bahia, criado pelo Príncipe Regente, Dom João VI, em 1808; os cursos de Farmácia e de Odontologia, criados em 1832 e, em 1864, respectivamente;

a Academia de Belas Artes da Bahia, criada em 1877; a Faculdade de Direito, criada em 1891; a Escola Politécnica da Bahia, datada de 1897; a Faculdade de Ciências Econômicas da Bahia, fundada em 1934; e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, de 1941. O curso de Agronomia, embora criado em 1859, só se incorporou à Universidade Federal da Bahia em 1967, juntamente com o curso de Medicina Veterinária.

Todas as elencadas unidades de ensino superior constituíram o núcleo inicial da UFBA. Conforme explicitado na seção 2, a UFBA, como grande parte das universidades brasileiras, foi criada a partir da junção de escolas superiores isoladas. Essa questão é relatada no próprio *Plano de Desenvolvimento Institucional* (UFBA, 2012b, p. 8),

[...]em que pese o Decreto-Lei de 1946 que criava a nova universidade, não se pode afirmar que, naquele momento, surgia uma verdadeira universidade, mas sim uma reunião de escolas já existentes, que exigiam um amplo esforço da sua administração para se constituir em um efetivo sistema universitário.

Foi somente a partir do início da década de 1970 que foram criados os primeiros cursos de pós-graduação da UFBA. Inicialmente cursos de mestrado, integravam a “política nacional de qualificação de docentes universitários, preparação de quadros profissionais avançados e incremento às atividades de pesquisa.” (UFBA, 2012b, p. 9).

Até meados dos anos 2000, a UFBA foi a única instituição universitária federal no estado da Bahia. Hoje, são mais quatro novas UFES, a saber: a Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), criada em 2002, presente em três estados nordestinos<sup>15</sup>, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), criada em 2005, a Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), criada em 2013, e a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), também fundada em 2013.

De acordo com os documentos norteadores, a UFBA, ao longo de sua trajetória, “foi sempre partícipe ativa do cenário cultural baiano e enfrentou conjunturas políticas e econômicas diversas que facilitaram, em alguns casos, ou dificultaram, em outros, sobremaneira sua atuação e desenvolvimento.” (UFBA, 2012b, p. 9).

O Programa de Expansão da Educação Superior Pública, fase I, iniciado em 2003, assegurou a interiorização da UFBA com a criação de dois *campi*: Anísio Teixeira, na cidade de Vitória da Conquista, e Reitor Edgard Santos, em Barreiras, objetivando o aumento de vagas da educação superior. Ambos foram criados em 2006, com a oferta de doze cursos em Barreiras, e cinco cursos em Vitória da Conquista.

---

<sup>15</sup> A UNIVASF possui *campi* nos municípios de Petrolina-PE, Juazeiro-BA, Senhor do Bonfim-BA, Paulo Afonso-BA e São Raimundo Nonato-PI.



A adesão da UFBA ao Reuni, foi aprovada em outubro de 2007, e sua implementação ocorreu a partir de 2008, resultando em um conjunto de mudanças no perfil acadêmico da instituição. A UFBA adere ao Reuni “considerando a possibilidade de ampliar a oferta dos seus cursos de graduação, tanto no que diz respeito ao número de cursos, quanto a de vagas de ingresso, além de vislumbrar a possibilidade de interiorizar seus cursos.” (UFBA, 2012b, p. 10).

Com a adesão ao Reuni, a UFBA estabeleceu um processo de reforma curricular, a qual visava atender as premissas do Decreto nº 6.096/2007, quais sejam, a interdisciplinaridade e a flexibilidade curriculares. A principal ação, com vistas a instituir esse preceito, foi a implementação dos cursos de BI em quatro áreas do conhecimento. São elas: Humanidades, Artes, Tecnologias e Ciências e Saúde.

A universidade que resultou do período de expansão e de reestruturação tem em torno de 50.000 integrantes. São 36.578 alunos na graduação, e 7.045 estudantes na pós-graduação, além de docentes, servidores técnicos administrativos concursados, e trabalhadores terceirizados.

#### **4.2.2 Gestão acadêmica**

A UFBA (2008a) propõe que os currículos dos seus cursos de graduação atendam aos seguintes princípios gerais: flexibilidade curricular, autonomia do sujeito em relação a sua aprendizagem, articulação entre os campos do saber e atualização de conhecimentos.

O *Plano de Desenvolvimento Institucional* da UFBA (2008) preconiza estruturas flexíveis, abertas a diversos itinerários formativos que possibilitam aos estudantes se deslocarem entre cursos e instituições, com aproveitamento de estudos. “A flexibilidade, característica fundamental que estará presente nas novas modalidades de formação e nos futuros cursos profissionais – ampliará a possibilidade de movimentação interna dos estudantes entre cursos e programas.” (UFBA, 2008d, p. 61).

De acordo com o *Projeto Pedagógico Institucional* da UFBA (2005), as mudanças tecnológicas, e na forma de produzir informações, promovem alterações na organização das relações de trabalho. Esse processo de alteração demanda “trabalhadores com características substantivamente diferentes do perfil tradicional, ou seja, sujeitos abertos, capazes de aprender ao longo da vida, de tomar para si próprios a sua formação permanente, de serem empresários do seu próprio saber.” (UFBA, 2005, p. 6).

Dentro dessa realidade, a formação profissional na UFBA, segundo os documentos oficiais da instituição, “deverá acarretar uma redefinição da função docente e dos métodos de acesso ao conhecimento, a partir de um novo paradigma de ciência e educação cujas relações deverão resultar mudanças estruturais no ato de ensinar” (UFBA, 2005, p. 6).

Para atingir os preceitos por ela perseguidos, a UFBA adequou os currículos dos cursos de graduação, inserindo “uma proporção significativa de conteúdos de natureza optativa, possibilitando ao aluno definir, em parte, o seu percurso de aprendizagem” (UFBA, 2018b, p. 72). O Regimento Geral da UFBA (2010b) define que os componentes da estrutura curricular são constituídos em unidades, e divididos, primeiro, quanto à modalidade, em disciplinas, consideradas estruturas sistematizadas; atividades, estruturas mais flexíveis, como oficinas, seminários, ateliês, exposições, produções técnicas e artísticas, projetos de pesquisa, laboratórios integrados, trabalhos de campo, módulos disciplinares; estágio; atividades complementares; e trabalho de conclusão de curso. Ademais, em segundo plano, são definidos quanto à sua natureza em obrigatórios, considerados indispensáveis à integralização do curso; optativos, componentes cujos conteúdos têm estreita relação com a formação pretendida; e livres, conteúdos programáticos que não têm, necessariamente, relação direta com a formação pretendida.

A estrutura universitária da UFBA foi redesenhada, com a aprovação de um novo *Estatuto e Regimento Geral*, em 2010. As principais alterações foram a instituição da Pró-Reitoria de Pesquisa, Criação e Inovação, separada da Pró-Reitoria de Ensino de Pós-Graduação, e a redefinição da estrutura e das atribuições dos órgãos colegiados superiores já existentes – Conselho Universitário (CONSUNI) e Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE). Foram, ainda, instituídos mais dois Conselhos Superiores, o Conselho Acadêmico de Ensino (CAE) e o Conselho de Pesquisa e Extensão (CAPEX); foram revistas as competências do CONSUNI e do CONSEPE, havendo, inclusive, a redistribuição delas para os conselhos acadêmicos.

O processo de transformação da UFBA, com a expansão do Reuni, impôs a revisão de seu marco regulatório geral. Em 2009, foi aprovado um novo Estatuto em substituição ao que se encontrava vigente desde 2000. O Conselho Estatuinte, criado via Reunião dos Conselhos Superiores, aprovou também o Regimento Geral da Universidade que consolidou e integrou um conjunto de resoluções e normas editadas entre 1995 e 2008. (UFBA, 2018b, p. 30).

A partir de 2014, o ingresso nos cursos de graduação na UFBA passou a ser realizado pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu), após classificação na prova do Enem. Por meio do

processo seletivo, é possível acessar tanto os cursos de BI, quanto os cursos de progressão linear ou cursos específicos.

A Resolução nº 02/2008 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, estabelece que os cursos de graduação da UFBA devem ser estruturados nas modalidades licenciatura, bacharelado ou formação profissional, e podem ser organizados como cursos de progressão linear, na qual os alunos integram a formação acadêmica num único percurso curricular, ou cursos de dois ciclos, o primeiro, constituído pelo Bacharelado Interdisciplinar, e o segundo pelo conjunto de componentes curriculares específicos, organizados de modo a complementar a formação em cursos de profissões regulamentadas, de acordo com a legislação vigente.

Em texto introdutório ao Estatuto e Regimento Geral da UFBA (2010b), o então Reitor Naomar de Almeida Filho sinaliza que, apesar do preceito constitucional da autonomia universitária, artigo 207 da Carta Magna, a determinação constitucional não tem aplicação direta nas universidades, haja vista que a ausência de uma lei orgânica ou alguma norma complementar sobre o assunto restringe as instituições às mesmas regras de operação e de gestão de qualquer das repartições públicas federais, enrijecendo suas possibilidades de atuação. Nessa ocasião, Almeida Filho reitera fala publicada pela Folha de São Paulo (2009),

As universidades federais encontram-se travadas por aparato normativo que compromete tanto a missão acadêmica de formar com qualidade quanto o dever de buscar eficiência e economicidade como instituição pública. [...] Não obstante, é proibido mudar rubricas de custeio porque o Orçamento da União é prefixado. [...] Projetos pedagógicos seguem, na minúcia, diretrizes curriculares estabelecidas por órgãos externos de regulação, influenciados por interesses corporativos e mercadológicos. Linhas de pesquisa contemplam prioridades definidas por agências de fomento; programas de extensão respondem a demandas ou determinações de organismos governamentais, não-governamentais e empresariais.

Para Almeida Filho (2009), o Estado brasileiro ainda não enfrentou a questão de qual é a universidade que a sociedade brasileira precisa. Para ele, “temos que definir se a universidade necessária para este Brasil do Século XXI é uma burocracia, mais uma repartição pública, ou se é uma verdadeira instituição de conhecimento e criação, ciente e ciosa de sua autonomia.” (UFBA, 2010b, p. 5).

#### **4.2.3 Expansão da UFBA no período de 2007 a 2017**

Passamos a analisar alguns dados da expansão realizada pela UFBA. Os dados foram obtidos nas sinopses estatísticas da educação superior do Instituto Nacional de Estudos e

Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e em indicadores presentes em documentos oficiais da UFBA, tais como relatórios de gestão e relatórios da Pró-Reitoria de Graduação.

A adesão da UFBA ao Reuni foi aprovada pelos Conselhos Superiores daquela universidade em outubro de 2007, e implementado a partir de 2008. O acordo denominado de *Proposta de Inclusão da Universidade Federal da Bahia ao Reuni* (UFBA, 2007b), estabelecia um conjunto de metas a serem cumpridas pela universidade, dentre as quais destacamos:

- oferecer 4.510 novas vagas na graduação e ampliar, gradativamente, as vagas nos cursos existentes;
- atingir, até 2012, 37.807 estudantes matriculados, número que representaria um aumento de 83% em relação a 2007;
- elevar, progressivamente, até o final do Programa, a relação professor/aluno para 18;
- reestruturar a arquitetura curricular da UFBA, com a implementação de novas modalidades de cursos de graduação baseadas nas diretrizes e dimensões do Reuni.

De acordo com o documento (2007), as metas seriam alcançadas objetivando melhor aproveitamento das instalações e equipamentos nos três turnos. A proposta previa, ainda, a contratação de 533 novos professores com equivalência em dedicação exclusiva, e de 426 servidores técnicos administrativos.

No que tange à alteração da estrutura curricular, a implementação dos cursos na modalidade BI construía-se em uma nova alternativa na educação superior. “Esses cursos propiciarão formação universitária geral e terão terminalidade própria, mas poderão, também, constituir etapa prévia aos cursos profissionais que assim o prevejam.” (UFBA, 2007b, p. 16).

Para os cursos já existentes na universidade, a proposta da UFBA (2007) previa a readequação dos projetos pedagógicos com o escopo de atender as demandas do Reuni, dotando-os, sobretudo, de maior flexibilização estrutural. Determinava o acordo:

Em respeito à autonomia das unidades acadêmicas, quanto à adesão ao modelo de dois ciclos de graduação, foi prevista a escolha da alternativa de manutenção dos cursos nos moldes atuais, de um só ciclo e com ingresso específico. Entretanto, todos os cursos deverão adequar seus projetos pedagógicos de forma a contemplar os princípios estabelecidos no Reuni. (UFBA, 2007b, p. 17).

A tabela 10 apresenta dados consolidados acerca da expansão acadêmica da UFBA.

Tabela 10 - Indicadores da expansão acadêmica na graduação UFBA 2007-2017											
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
<b>Vagas</b>	4.246	4.256	6.996	7.991	7.991	7.991	7.991	7.426	7.426	7.426	7.426
<b>Cursos</b>	66	66	100	112	112	112	112	99	99	100	116
<b>Ingressantes*</b>	4.056	4.036	6.473	7.252	7.208	7.539	6.142	5.700	6.237	6.083	5.991
<b>Remanescentes ou outras formas**</b>	171	96	494	553	392	480	763	560	1.566	1.516	1.332
<b>Total</b>	4.227	4.132	6.967	7.805	7.600	8.019	6.905	6.325	7.803	7.599	7.323
<b>Matrícula (alcançada)</b>	20.731	24.075	25.050	28.173	31.196	31.807	32.059	33.177	33.804	34.371	36.578
<b>Concluintes</b>	2.884	2.946	2.918	3.217	3.008	3.138	3.067	3.387	3.435	3.411	4.212

Elaborado pela pesquisadora a partir de dados do Relatório de Gestão, Prograd (UFABC em Números) e dos Censo INEP - 2007-2017

\*Processo seletivo são vagas de novos alunos por processo de exame vestibular ou processo unificado SISU

\*\*Remanescentes ou outras formas: transferências, ingresso como portador de diploma ou editais de preenchimento de vagas ociosas

Pela tabela, percebemos que, no período analisado, a universidade ofereceu 3.745 novas vagas nos cursos de graduação, ofertando, com 46 novos cursos de graduação. A proposta inicial previa o aumento de 4.510 vagas e 37.807 alunos. Ela não foi alcançada durante a vigência do Reuni. Em 2012, havia 31.807 alunos matriculados na graduação e, em 2017, a universidade alcançou um total de 36.578 alunos matriculados, ou seja, manteve-se aquém da meta.

Há de se observar que, no segundo semestre de 2013, o *campus* Reitor Edgard Santos (Barreiras) foi integrado à Universidade Federal do Oeste da Bahia, deixando de fazer parte da UFBA. A decisão causou um decréscimo de cursos e ingressantes na UFBA, conforme se pode notar nas estatísticas publicadas em 2014. O *campus* em questão ofertava 12 cursos de graduação, contabilizando mais de 1.300 estudantes.

O *Relatório de Gestão 2016* (UFBA, 2017) considera alguns fatores que estimularam a desistência e evasão de muitos alunos na graduação, entre eles, atraso no início dos semestres previstos para 2016, devido à greve de servidores administrativos e professores, que perdurou por 5 meses no ano de 2015, desencadeando uma “redução do número de matrículas na primeira chamada e nas chamadas subsequentes[...]. Por outro lado, a demora para o início do semestre provocou uma desistência de vários alunos que fizeram sua matrícula, mas não compareceram para o início das aulas.” (UFBA, 2017, p. 52).

Além disso, o relatório menciona a questão da mobilidade em decorrência da seleção Sisu, “o que é positivo, mas isso ocasiona a desistência de candidatos de fazerem matrícula, e a realização de chamadas subsequentes não consegue preencher todas as vagas, por conta do não acompanhamento pelos candidatos dos editais de chamadas para matrícula.” (UFBA, 2017, p. 52).

Ainda a respeito da evasão apontada como um fator que contribuiu para o não atendimento à meta pactuada o *Relatório de Gestão 2016*, menciona que os “alunos que se

matriculam em determinado curso, começam a fazer as matérias, mas abandonam os estudos no primeiro ou segundo semestre; trata-se daqueles casos de alunos que prefeririam estar em outro curso e entraram em curso que não era sua prioridade.” (UFBA, 2017, p. 53).

A evasão de alunos em todos os níveis tem sido um dos problemas enfrentados, sendo que a UFBA apresenta uma evasão média de 43% (UFBA, 2007b, p. 10). A universidade busca adotar medidas, além dos programas de assistência estudantil, capazes de corrigir essa distorção. Na tentativa de resolver essa questão, a UFBA também desenvolve atividades, como maior divulgação das chamadas de matrícula, com matérias em jornais, envio de correio eletrônico personalizado para os candidatos e orientação presencial, editais de seleção de vagas residuais para preenchimento de vagas ociosas, palestras, debates e seminários com vistas a fortalecer a orientação acadêmica.

Para o combate de vagas ociosas, a UFBA lança mão de editais de seleção para vagas residuais. Em 2015 e 2016, foram disponibilizadas mais de 1.400 vagas, alcançando uma “ocupação de 80% em média, sendo que há cursos com preenchimento completo e outros com preenchimento parcial.” (UFBA, 2017, p. 52-53). Em 2017, foram disponibilizadas 1.431 vagas, e o processo seletivo resultou em 1.097 candidatos aprovados.

Mesmo não alcançando o crescimento pactuado, a UFBA, no período de 2007 a 2017, obteve um considerável aumento de seus índices de matrículas em relação a períodos anteriores ao Reuni. Ofertou 50 novos cursos de graduação, e elevou em mais de 15.800 o número de matriculados na graduação, quase dobrando o contingente do ano de 2007.

A tabela na sequência apresenta os dados da expansão na pós-graduação *stricto sensu*.

<b>Tabela 11 - Indicadores da expansão acadêmica na pós-graduação UFBA 2007-2017</b>		2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Nº de cursos	Mestrado	47	49	54	66	67	70	74	77	77	79	82
	Doutorado	31	34	38	41	44	46	48	51	52	52	54
Matrículas	Mestrado	2.224	2.163	2.293	2.420	2.364	2.532	2.831	2.989	2.918	3.096	3.866
	Doutorado	1.022	1.096	1.379	1.575	1.732	1.916	2.090	2.328	2.665	3.062	3.179

Elaborado pela pesquisadora a partir de dados da Prograd - UFBA em números e dos Censo INEP - 2007-2017

Pela tabela 11, percebemos que, entre 2007 e 2012, a UFBA ampliou em 48% o número de cursos de mestrado e doutorado, terminando 2017 com um aumento de 74% no número de cursos pós-graduação *stricto sensu*. Houve, no período, um ritmo de expansão contínuo, marcado por um crescimento que culminou com 58 novos cursos de pós-graduação.

A proposta de inclusão da Universidade Federal da Bahia no Reuni previa a expansão das matrículas na pós-graduação, até 2012, em 38%. No período de 2007 a 2012, a universidade atingiu uma ampliação de 37% no número de alunos matriculados em programas de mestrado e doutorado. De 3.246 matriculados em 2007, passou-se para 4.448 em 2012,

chegando a 7.045 em 2017. Resultando, no período entre 2007 a 2017, em uma ampliação de 117% no número de matrículas.

Apresentamos a seguir, o número de docentes e técnicos administrativos efetivos atuantes na UFBA entre 2007 e 2017.

**Tabela 12 - Docentes efetivos e técnicos administrativos em educação UFBA 2007-2017**

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Docentes	1.746	1.768	1.961	2.085	2.257	2.279	2.233	2.275	2.337	2.416	2.505
TAES*	3.289	3.212	3.244	3.273	3.279	3.258	3.197	3.225	3.195	3.126	2.968

Elaborado pela pesquisadora a partir de dados do relatório UFBA em números- 2007-2017

\*Técnicos administrativos em educação

Como já dito, a proposta do Reuni previa a contratação de 533 novos professores com equivalência em dedicação exclusiva. É possível perceber na tabela a contratação de 402 novos docentes com dedicação exclusiva até 2012. Um déficit em relação ao previsto de 131 docentes. Considerando os dados até 2016, o contingente de contratação aumenta para 562 docentes, somente então, registrando o alcance da meta acordada no Reuni.

Além dos docentes em regime de dedicação exclusiva, a UFBA possui docentes, efetivos que atuam em regime de 40 horas e de 20 horas. Quando consideramos o número total de docentes efetivos, temos os seguintes dados: 268 docentes em regime de 20 horas, e 191 docentes em regime de 40 horas em 2007; 331 e 259 em 2012, e 289 e 285 em 2017.

Em relação aos servidores técnicos e administrativos, a proposta previa a contratação de 426 trabalhadores. Apesar de ser um número inexpressivo, considerando a expansão prevista no número de cursos, e de alunos de graduação e de pós-graduação, percebemos, ao acompanhar a evolução dos dados na tabela 12, que o total de servidores na universidade em 2012 sofreu uma redução de 31 servidores, em relação ao montante de técnicos atuantes na UFBA no ano de 2007. Ao considerarmos o ano de 2017 a redução no número de servidores na universidade, em comparação a 2007 foi de 321.

O *Relatório de Gestão* de 2015 (UFBA 2016), ao tratar da questão, explica o decréscimo de servidores técnicos como decorrência de aposentadorias em cargos já extintos, fato que não libera uma nova vaga para concursos, inviabilizando sua substituição e induzindo o crescimento do número de trabalhadores terceirizados. De acordo com dados dos relatórios de gestão, em 2007 a UFBA possuía 951 servidores terceirizados, número que chegou a 2.273 em 2017. O *Relatório de Gestão 2015* trata da questão dos servidores terceirizados, mencionando que a,

[...] crescente terceirização de trabalhadores para distintas áreas de atividades nas Universidades se constitui num risco atual e potencial, que pode fragilizar áreas de atuação relevantes, onde a formação, o

desenvolvimento e constituição de vínculos dos trabalhadores com suas atividades são fundamentais para a excelência das ações da Universidade. (UFBA, 2016, p. 142).

Introduzida pelo Decreto nº 200/1967, e complementada pela Lei nº 5.645/1970, a terceirização no serviço público foi definida como a contratação ou concessão de execução indireta de serviços pelo setor privado. Até 2017, os serviços passíveis de terceirização tinham sua regulamentação no Decreto nº 2.271/1997, representado por atividades de conservação, limpeza, segurança, vigilância, transportes, informática, copeiros, recepção, reprografia, telecomunicações e manutenção de prédios, equipamentos e instalações. Vale ressaltar que o Decreto nº 9.507, de 21 de setembro de 2018, complementado pela Portaria Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão nº 443, de 27 de dezembro de 2018, ampliou a gama de serviços que podem ser terceirizados, permitindo a terceirização de atividades técnicas auxiliares de arquivo e biblioteconomia, de laboratório, de comunicação, de execução de obras, serviços de escritório, atividades auxiliares de apoio à gestão de documentação, serviços de tecnologia da informação, além de outras atividades. Vedando a terceirização, somente, para as áreas de tomada de decisões, atividades consideradas estratégicas para o órgão ou entidade, atividades que sejam inerentes às categorias funcionais abrangidas pelo plano de cargos do órgão ou da entidade, e atividades relacionadas ao poder de polícia.

O *Relatório de Gestão 2013* aponta que o crescimento do número de alunos na graduação e na pós-graduação, além do crescimento do total de atividades de pesquisa e de extensão, não tiveram “correspondente incremento nos quadros de servidores técnicos administrativos, o que tem dificultado a melhoria dos indicadores de desempenho acadêmico da instituição.” (UFBA, 2014, p. 27).

Na tabela seguinte, sintetizamos o quadro de expansão de alunos e de docentes, nessa tabela, estão incluídos todos os docentes efetivos, ou seja, além dos professores em dedicação exclusiva, também os docentes em regime de 40h e 20h semanais.

<b>TABELA 13 - Quantitativo professor/aluno graduação e aluno pós-graduação UFBA 2007-2017</b>												
		2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Docentes		1.746	1.768	1.961	2.085	2.257	2.279	2.233	2.275	2.337	2.416	2.505
Alunos	Graduação	20.731	24.075	25.050	28.173	31.196	31.807	32.059	33.177	33.804	34.371	36.578
	Pós-graduação	3.246	3.259	3.672	3.995	4.096	4.448	4.921	5.317	5.583	6.158	7.045
	Total	23.977	27.334	28.722	32.168	35.292	36.255	36.980	38.494	39.387	40.529	43.623

Elaborado pela pesquisadora a partir de dados do relatório UFBA em números- 2007-2017

Na tabela 13, temos uma ideia geral da expansão realizada na UFBA. Enquanto o número de matrículas aumentou 19.646, a contratação de professores foi de 759 docentes. Isso nos traz uma relação direta de 15 alunos por professor na graduação. Em se considerando a pós-graduação, a equivalência cresce para 17 alunos por professor. Em 2007, a universidade



apresentava uma média de 13 alunos por professor. A UFBA, ao fim do Reuni, quase atingiu o percentual de 18 discentes para um docente, meta do referido programa.

Apresentamos a seguir os dados, em metros quadrados, da área construída na UFBA ao longo dos anos de 2007 a 2017.

Tabela 14 - Expansão em m <sup>2</sup> da área construída UFBA 2007-2017											
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Área construída	262.631,46	262.631,46	292.986,02	307.884,94	349.383,54	354.265,79	354.265,79	338.894,44	350.969,36	386.671,14	386.671,14

Elaborado pela pesquisadora a partir de dados dos Relatórios de Gestão 2007-2017

Pela tabela, percebemos um crescimento de 124 mil metros quadrados. O valor menor verificado está localizado em 2014, e decorre do desmembramento do *campus* Reitor Edgard Santos, com sede em Barreiras/BA. Nos relatórios de gestão da UFBA, anteriores a 2014, o cômputo do referido *campus* era considerado na metragem da UFBA.

O *Relatório de Gestão* do exercício 2013 elenca alguns entraves na conclusão e entrega das obras de construção e reforma, oriundos da falta de pessoal técnico capaz de acompanhar o “volume de obras e com qualificação necessária para a complexidade de planejar, projetar e fiscalizar grandes projetos de construção, ampliação e reforma, em limitado período de tempo, como os exigidos para um *campus* universitário.” (UFBA, 2014, p. 27). O relatório aludido cita, também, como uma grande dificuldade para a conclusão das obras, o abandono de obras por parte das empresas, isso depois de usar de todos os mecanismos protelatórios possíveis.

Além dos impasses já destacados, com o agravamento da crise econômica iniciado em 2014, restrições orçamentárias com relações às verbas destinadas em anos precedentes começaram a ser aplicadas às universidades. Com o mesmo contingente de gastos de anos anteriores, esse fato “levou a um desequilíbrio de contas que se projetou sobre o ano de 2015 e afetou diretamente as obras iniciadas nos anos anteriores.” (UFBA, 2018b, p. 27).

No ano de 2014, havia na UFBA 15 obras em andamento, muitas com o cronograma atrasado. A instituição, como já comentado, justifica tais acontecimentos como fruto da “restrição de recursos orçamentário-financeiros e [de] diversas dificuldades na gestão dos contratos [as quais] fizeram com que algumas dessas obras fossem paralisadas” (UFBA, 2015, p. 46). As ampliações de infraestrutura na UFBA foram diretamente afetadas pela restrição orçamentária, ademais,

[...] a expansão da área física da UFBA irá exigir ampliação dos recursos em manutenção e limpeza, vigilância e segurança patrimonial, consumo de água e energia elétrica, entre outros serviços continuados essenciais. Além disso, não se ampliou satisfatoriamente o quadro de servidores docentes e técnico-administrativos e a dependência de serviços terceirizados de apoio

administrativo aumenta a demanda por recursos de custeio. (UFBA, 2015, p. 46).

Na sequência, apresentamos os dados relativos ao orçamento da UFBA, coletados nas Leis Orçamentárias Anuais.

Tabela 15 - Orçamento UFBA em R\$ - 2007-2017											
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
LOA/exercício	80.522.684	85.270.258	109.550.716	167.799.271	184.018.946	215.931.625	244.707.950	223.267.446	229.324.552	254.645.929	236.689.570
Lei+créditos	84.124.259	118.298.179	139.473.085	191.838.988	207.081.761	253.022.040	313.822.894	263.148.151	320.151.195	284.716.172	252.314.444
Empenhado	80.725.309	85.270.260	109.550.716	167.799.271	184.012.349	215.931.625	244.707.950	223.267.446	229.324.552	254.645.929	236.689.570
Investimentos	12.590.703	16.833.088	30.414.330	57.227.399	42.562.683	58.454.821	36.836.659	31.958.228	11.793.480	19.103.732	17.387.802
Reuni			23.563.254	46.042.661	58.536.023	59.106.813	57.786.146	64.337.828	92.670.475		

Elaborado pela pesquisadora a partir de dados da Lei orçamentária anual 2007-2017

Analisando a tabela, nota-se que o orçamento da UFBA, não acompanhou o expressivo aumento de alunos e de cursos da universidade, havendo, inclusive, no que tange aos investimentos, uma redução a partir de 2015, atingindo níveis semelhantes ao praticado em 2007, momento no qual a instituição recebia 8 mil novos alunos, perfazendo mais de 39 mil matriculados, somados os cursos de graduação e pós-graduação.

Os repasses destinados ao Reuni tiveram aportes maiores em 2013, 2014 e 2015. Pelos problemas apontados nos relatórios de gestão da universidade, como atraso nas obras e problemas nas licitações, os repasses oriundos do Reuni, que se tratava de um acordo por etapas realizadas, atrasaram. Os atrasos nas conclusões das edificações e das reformas, de acordo com a instituição, prejudicaram o cumprimento dos prazos previstos no Reuni.

O *Relatório de Gestão 2012* aponta os esforços da UFBA para modernizar e agilizar a gestão, visando “racionalizar e dinamizar a administração em seus aspectos executivos, gerenciais e operacionais”. (UFBA, 2013, p. 51). Menciona, ainda, os desafios resultantes do processo de expansão frente ao:

[...] financiamento da rede federal de ensino superior, a concretização da adequação da infraestrutura, a recomposição dos quadros de servidores docentes e técnico-administrativos e a manutenção e ampliação de medidas que garantam condições de acesso à educação superior e permanência, com qualidade. (UFBA, 2014, p. 26).

O processo de expansão do ensino superior no Brasil, com a interiorização e a criação de novas universidades, o aumento no número de cursos e de vagas e o aporte de recursos, ocasionou um crescimento de despesas com manutenção e funcionamento das universidades. A UFBA, no ano de 2014, já anunciava a situação de restrição das universidades federais: a “necessidade de investimentos, para fazer frente a nova realidade com qualidade e compromisso social, a insuficiência dos recursos aportados já se faz sentir.” (UFBA, 2014, p. 26). E, ainda,

No exercício 2013 a UFBA enfrentou sérias dificuldades para fechar o ano sem deixar para o exercício seguinte despesas correntes. Além disso, a

manutenção do bloqueio da maioria das emendas parlamentares individuais e, especialmente, da emenda de bancada, que destinava à UFBA dez milhões de reais em capital, prejudicou em muito o processo em curso de modernização das unidades universitárias e o cronograma de execução de obras. Lamentavelmente, pela projeção realizada até este momento, em 2014, as dificuldades serão ainda maiores. (UFBA, 2014, p. 26).

O relatório de gestão (UFBA, 2015) também aponta o decréscimo de 40% no orçamento de investimentos de 2012 para 2013. Como pode ser observado na tabela 15. Relata a instituição: “proveniente de uma emenda parlamentar de bancada, no valor de 30 milhões de reais em 2013 que em 2014 não foi contemplada no orçamento. Considera-se que não houve compatibilidade entre o orçamento final aprovado e as necessidades da UFBA.” (UFBA, 2015, p. 98). Com a queda orçamentária, a universidade precisou limitar os empenhos.

O relatório de gestão (UFBA, 2015), aponta que esse incremento no orçamento de investimentos em 2012 foi decorrente de verbas provenientes de emendas parlamentares de bancada. Esses aportes orçamentários auxiliam as instituições em determinados momentos, mas não tem nenhuma garantia de continuidade.

De acordo com o *Relatório de Gestão 2015*, o cenário de instabilidade orçamentária atingiu, também, as agências de fomento à pesquisa, tanto federais quanto estaduais: “CNPq, CAPES, FINEP e FAPESB. Em especial, houve forte redução nos valores de fomento ao custeio da pós-graduação, bem como a suspensão pela CAPES de missões ao exterior e de estágios de doutorado sanduíche” (UFBA, 2016, p. 45). Além da redução, também ocorreu o contingenciamento. Os recursos financeiros para as universidades passaram a ser liberados em diversas parcelas, ao longo do ano. Os “recursos financeiros foram efetivamente disponibilizados nos últimos dias de dezembro, e mesmo no dia 31 de dezembro. Adicionalmente, a variação cambial tornou obsoleto os orçamentos de equipamentos importados.” (UFBA, 2016, p. 45).

A redução no aporte de recursos representou uma grande dificuldade para a manutenção da UFBA. “Aliado a isto, o montante de recursos inscrito em despesas de exercícios anteriores ao final de 2014, configurando expressivo déficit, impôs grandes limitações à execução orçamentária no exercício” (UFBA, 2016, p. 38). Não bastasse o déficit, o *Relatório de Gestão 2015* aponta, ainda, que a liberação mensal de recursos foi irregular e insuficiente durante o ano de 2015, “o que ocasionou paralisação de atividades de grupos de serviços terceirizados, encerramento de contratos com empresas prestadoras de serviços e irregularidade nos serviços deste tipo.” (UFBA, 2016, p. 38).

Por todo o exposto nos relatórios de gestão, é possível inferir que a UFBA vem consolidando esforços que visam à redução de despesas, como a “racionalização de gastos, revisão de contratos e melhoria em eficiência geral, possibilitando conter dentro dos limites do possível a expansão de demandas e despesas” (UFBA, 2016, p. 38). Não bastassem os fatos relatados, com a publicação do Decreto nº 8.859<sup>16</sup>, de 26 de setembro de 2016:

[...] parte substancial, próximo a 10 milhões de reais, foi bloqueado no orçamento da UFBA. Esta importante restrição de recursos de investimento impossibilitou que se desse continuidade a projetos de obras e reformas, evitando que se reiniciassem algumas obras que permanecem paralisadas. (UFBA, 2017, p. 61).

O *Relatório de Gestão* (UFBA, 2016) aponta mais dificuldades enfrentadas pela instituição, a saber “a restrição orçamentária dos recursos da ação 8282 do Reuni, a partir de 2016” (UFBA, 2016, p. 41), bem como a não liberação dos recursos provenientes de “emenda parlamentar (bancada) para a Construção do Refeitório da Universidade Federal da Bahia” (UFBA, 2016, p. 41).

Os cortes, contingenciamentos e descontinuidades no orçamento, a liberação paulatina e fragmentada dos recursos orçamentários, vêm afetando a UFBA e a “sustentabilidade financeira se compromete caso a situação econômica nacional não se estabilize e se retome a regularidade dos repasses financeiros para o pagamento das obrigações da universidade.” (UFBA, 2018a, p. 264).

Os cortes e contingenciamentos comprometem os serviços e a manutenção ambiental e predial da UFBA. No processo de expansão da UFBA, apesar do aumento do número de matriculados na graduação e na pós-graduação, a demanda por servidores não acompanhou a expansão. Além disso, foram relatados atrasos na conclusão de obras, redução e contingenciamentos de recursos, prejudiciais ao funcionamento da universidade, a qual se vê obrigada a buscar formas e meios para dar continuidade as suas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

#### **4.2.4 Bacharelado Interdisciplinar**

Na UFBA, o curso de Bacharelado Interdisciplinar é ofertado juntamente com os demais cursos específicos. O ingresso nos cursos de graduação é realizado por meio do Sisu, e

---

<sup>16</sup> O Decreto nº 8.859, de 26 de setembro de 2016, altera o Decreto nº 8.670, de 12 de fevereiro de 2016, e dispõe sobre a programação orçamentária e financeira, estabelecendo o cronograma mensal de desembolso do Poder Executivo para o exercício de 2016.

o discente pode optar por realizar um curso em dois ciclos, ou ingressar em um dos cursos de progressão linear, sem a necessidade de cursar o BI para acessar os cursos específicos.

Os cursos de BI foram implementados a partir de 2009 e são considerados cursos de graduação em regime de ciclos. A universidade oferta o Bacharelado Interdisciplinar em Artes, em Ciência e Tecnologia, em Humanidades e em Saúde.

Os cursos de Bacharelado Interdisciplinar são divididos em dois blocos, cada um com três eixos. O primeiro é integrado pelos eixos de linguagens, interdisciplinar e integrador, o segundo é composto pelos eixos orientação profissional, específico e integrador. O eixo integrador corresponde às atividades complementares. Cada um dos eixos é composto por módulos de componentes curriculares divididos em obrigatórios, opcionais e livres. Os eixos perfazem uma carga horária de 2400h.

A seleção para o segundo ciclo é realizada por meio de editais lançados pela universidade. A UFBA reserva 20% das vagas nos cursos específicos para os egressos do BI. As vagas, quando não ocupadas, são disponibilizadas na seleção geral (Sisu).

Sistematizamos os dados dos cursos de Bacharelado Interdisciplinar na tabela abaixo:

<b>Tabela 16 - Cursos de Bacharelado interdisciplinar na UFBA 2009-2017</b>									
	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Cursos	7	10	10	10	8	8	8	8	8
Vagas	980	1.460	1.460	1.460	1.460	1.300	1.300	1.300	1.300
Matriculados	562	1.984	3.063	3.789	4.323	4.435	4.652	4.840	5.405
Diplomados				156	339	426	450	529	488

Elaborado pela pesquisadora a partir de dados do Relatório de Gestão, Prograd (UFABC em Números) 2007-2017

A redução do número de cursos verificada em 2013 diz respeito à desintegração do *campus* Reitor Edgard Santos em Barreiras/BA.

Pode-se perceber pela tabela que o número de alunos matriculados nos cursos de Bacharelado Interdisciplinar está crescendo, alcançando 5.405 alunos em 2017, no entanto, se todas as vagas disponibilizadas para o curso fossem preenchidas, o total de alunos seria de 12.020, perfazendo uma defasagem de 6.615 matrículas. Outro fator que pode ser considerado é a relação entre matrículas e graduados, onde o número de graduados é baixo. Com uma média de 4 mil alunos matriculados, o número de diplomados, em todos os anos analisados, se mantém abaixo dos 600 alunos.

Em relação aos editais de seleção para os cursos de segundo ciclo, a UFBA lança um edital por ano, no qual os alunos são classificados para ocuparem as vagas do primeiro e do segundo semestres. Os editais, a partir de 2016, estão disponíveis para consulta. Neles podemos verificar a disponibilização em 2016 de 1.244 vagas, em 2017 de 1.331, em 2018 de 1.306 e, em 2019, de 1.300 vagas para os egressos do BI nos cursos específicos. Dessas vagas

foram ocupadas: 383 em 2016, 464 em 2017, 557 em 2018, e 429 em 2019. Percebemos uma baixa procura dos alunos do BI pelos cursos específicos.

### **4.3 Expansão e consolidação da UTFPR**

O objetivo desse item é analisar a expansão promovida pelo Reuni na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)<sup>17</sup>, buscando compreender como ocorreu a evolução no número de alunos, de professores e de técnicos administrativos, bem como o aporte orçamentário destinado à universidade no período de 2007 a 2017.

Tomamos por base o conjunto de metas, prazos e indicadores pactuados, no acordo entre a universidade e o MEC, pensando nas dimensões acadêmica, administrativa, infraestrutura e financeira, avaliando o aumento de vagas na graduação, pessoal (docentes e técnicos), orçamento e ampliação da estrutura física, bem como as mudanças na estrutura curricular dos cursos e na organização pedagógica.

#### **4.3.1 UTFPR – Breve histórico**

A Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), é criada pela Lei nº 11.184, de 7 de outubro de 2005. De acordo com o *Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2022*, (UTFPR, 2018b), a instituição tem sua gênese na criação das Escolas de Aprendizizes Artífices em várias capitais do país, em 23 de setembro de 1909.

De acordo com o documento (UTFPR, 2018b), a instituição inicia suas atividades em 1910 como Escola de Aprendizizes Artífices. Nesse período, o ensino se restringia aos conhecimentos elementares (primário), e ofícios nas áreas de alfaiataria, sapataria, marcenaria e serralheria. Em 1937, a escola começou a ministrar o ensino de 1º grau, sendo denominada Liceu Industrial do Paraná, no contexto da Revolução de 1930.

Em 1942, recebeu o nome de Escola Técnica de Curitiba, ofertando o ensino industrial básico e o ensino técnico. Em 1943, tiveram início os primeiros cursos técnicos, a saber: construção de máquinas e motores, edificações, desenho técnico e decoração de interiores.

---

<sup>17</sup> Por ocasião da sua dissertação de mestrado, a autora desenvolveu pesquisa na UTFPR intitulada: Implementação do REUNI na UTFPR e as particularidades do *campus* de Medianeira. Na ocasião o estudo se concentrou nos anos de 2007 a 2012 e, a despeito de trazer dados gerais de todos os *campi* da Universidade a pesquisa se deteve mais profundamente na análise do *campus* de Medianeira da referida instituição.

Ainda conforme registrado no PDI (UTFPR, 2018b) em 1959, a instituição passou a se chamar Escola Técnica Federal do Paraná. Os primeiros cursos superiores de curta duração de engenharia de operação, construção civil e elétrica, foram criados em 1974. Quatro anos depois, em 1978, a instituição foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (Cefet-PR), passando a ofertar cursos de graduação. Os primeiros cursos de pós-graduação foram criados em 1988. As primeiras unidades no interior do Paraná foram implementadas a partir de 1990, com o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico, o CEFET-PR.

A transformação da instituição em Universidade Tecnológica (UTFPR, 2007b) acarretou modificações na unidade organizacional do antigo CEFET-PR. As unidades de ensino descentralizadas, seis na ocasião (Medianeira, Cornélio Procópio, Pato Branco, Ponta Grossa, Campo Mourão e Dois Vizinhos) ganharam o status de *campus*.

Atualmente, a UTFPR conta com 13 *campi*, distribuídos nas cidades de Apucarana, Campo Mourão, Cornélio Procópio, Curitiba, Dois Vizinhos, Francisco Beltrão, Guarapuava, Londrina, Medianeira, Pato Branco, Ponta Grossa, Santa Helena e Toledo.

#### **4.3.2 Gestão acadêmica**

Os princípios destacados no Plano de desenvolvimento Institucional (UTFPR, 2009c) são a interação com a comunidade, a oferta de cursos que atendam às demandas locais e regionais, e a integração com o segmento empresarial, com os quais a UTFPR procura manter laços, utilizando-se do “binômio: universidade-empresa; atualização dos currículos dos cursos da universidade em consonância com as tecnologias empregadas pelas concedentes de estágio/emprego aos estudantes/egressos da Instituição” (UTFPR, 2009c, p. 44). Dessa forma, uma das características da UTFPR é “o estreito vínculo com o setor produtivo, abrangendo atividades como: estágios curriculares, projetos cooperativos e serviços tecnológicos, cursos de educação continuada e mesas redondas com empresários e supervisores de estágio.” (UTFPR, 2007a, p. 10).

O *Plano de Desenvolvimento Institucional* da UTFPR enfatiza a interação da universidade com as empresas e as entidades vinculadas ao setor produtivo. A interação em comento é formalizada pelas parcerias em projetos de pesquisa tecnológica da universidade com as empresas.

Apesar de salientar a integração entre a universidade e as empresas, o documento em análise postula que “a formação humana e integral não pode ser entendida apenas como

requisitos para formar um bom trabalhador, um bom profissional ou um bom empreendedor.” (UTFPR, 2009c, p. 46). A instituição entende que a formação deve desenvolver um sujeito autônomo e cidadão.

A UTFPR, por sua natureza e características de instituição de ensino profissional e tecnológico, busca “contemplar o desenvolvimento de competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, incluindo os fundamentos científicos e humanísticos necessários ao desempenho profissional e a uma atuação cidadã.” (UTFPR, 2009, p. 50).

Os cursos são organizados de modo a que o discente tenha a possibilidade de fazer itinerários formativos alternativos. “Visando a maior flexibilidade, os pré-requisitos nos cursos de graduação deverão ser minimizados, podendo ser dispensados, desde que a organização didático-pedagógica do curso assegure a sequência lógica dos conteúdos.” (UTFPR, 2009c, p. 53).

O *Plano de Desenvolvimento Institucional* (UTFPR, 2018b) estabelece como meta a busca de alternativas para a superação de modelos de ensino organizados com estruturas curriculares inflexíveis, fragmentadas e hierarquizadas, possibilitando percursos acadêmicos flexíveis e diferenciados:

Currículos menos densos devem, também, ser buscados, dentro de uma tendência presente nas principais instituições de ensino do Brasil e do mundo, visando à formação de um profissional com perfil moderno, adequado às demandas presentes e que podem ser projetadas para cenários futuros. (UTFPR, 2018b, p. 40).

O rompimento com o enfoque disciplinar e sequenciado é entendido pela UTFPR como uma necessidade para a sociedade atual. Nessa linha, o PDI (UTFPR, 2018b, p. 38) adota a flexibilidade curricular e o trabalho por competências, focando no “desenvolvimento de competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, incluindo os fundamentos científicos e humanísticos necessários ao desempenho profissional e a uma atuação cidadã.”

A gestão administrativa e acadêmica em uma universidade com estrutura multicampi tem como princípio a “coexistência entre a integração e a autonomia” (UTFPR, 2018b, p. 50). Na UTFPR, de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (UTFPR, 2018b), essa integração é realizada por meio da definição de políticas e diretrizes institucionais nas áreas de ensino, pesquisa, pós-graduação, extensão e gestão administrativo-financeira. Com um modelo de organograma no qual a gestão institucional “atua sob forma matricial no gerenciamento desta estrutura multicampi.” (UTFPR, 2018b, p. 50).

A estrutura universitária constitui-se do Conselho Universitário, Reitoria, suas Assessorias (Desenvolvimento Institucional, Desenvolvimento Acadêmico, Relações



Internacionais, Educação Aberta, Assuntos Estudantis), quatro Diretorias de Gestão (Avaliação, Comunicação, Gestão de Pessoas e Tecnologia da Informação), e quatro Pró-Reitorias. São elas, Pesquisa e Pós-Graduação, Graduação e Educação Profissional, Relações Empresariais e Comunitárias, Planejamento e Administração. Conta, também, com 13 Diretorias de *campi*. A Pró-Reitoria de Extensão, comum na maioria das universidades brasileiras, na UTFPR denomina-se Pró-Reitoria de Relações Empresariais e Comunitárias, enfatizando o vínculo com o setor produtivo.

Os cursos de graduação presenciais são ofertados em três modalidades: cursos de tecnologia, bacharelados e licenciaturas, distribuídos nos 13 *campi*. Atualmente, são 22 cursos de tecnologia, 16 cursos de licenciatura e 68 bacharelados, dentre os quais, 52 são cursos de engenharias.

O Estatuto da UTFPR (2009a) trata, em seu art. 2º, da questão das autonomias didático-científica, disciplinar, administrativa, de gestão financeira e patrimonial. Nele, postula a ênfase na formação de “recursos humanos, no âmbito da educação tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia” (UTFPR, 2009a, p. 3).

O Projeto Político-Pedagógico Institucional (UTFPR, 2007b, p. 9) enaltece a questão da autonomia universitária, juntamente com as “possibilidades de buscar recursos adicionais e de ampliar a mobilidade com instituições nacionais e internacionais, dentre outros aspectos.” Mas, não menciona quais seriam esses recursos, nem sua procedência.

#### **4.3.3 Expansão da UTFPR no período de 2007 a 2017**

Neste item, passamos a analisar alguns dados da expansão realizada na UTFPR. Os dados foram obtidos em sinopses estatísticas da educação superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), na Lei de Diretrizes Orçamentárias e nos dados obtidos em documentos oficiais da UTFPR, tais como relatórios de gestão e relatórios da Pró-Reitoria de Graduação.

A adesão da UTFPR ao Reuni foi homologada pelo Ministério da Educação em janeiro de 2008. O Plano de reestruturação da UTFPR deixa claro que a adesão ao Reuni se deu pela possibilidade de ampliação do quadro de servidores e do aporte de recursos financeiros. A “possibilidade de ampliação do quadro de servidores e do aporte de recursos financeiros previstos, sofrerão notável aceleração [...] principalmente aqueles direcionados aos discentes e docentes, quer pela criação e ampliação de programas assistenciais e

acadêmicos.” (UTFPR, 2007a, p. 12). A proposta de expansão da UTFPR está alicerçada em dois aspectos, “a mobilidade acadêmica, interna e externa, e a flexibilização curricular.”

A tabela 17 apresenta os dados da expansão alcançados na UTFPR. Na coluna que demonstra a evolução dos cursos de graduação, inserimos uma divisão dos cursos de graduação, pois, no acordo de metas para a adesão ao Reuni, a UTFPR considerou apenas os cursos de bacharelado e licenciatura. Isto posto, estava descrito no *Plano de reestruturação e expansão da UTFPR* (2007a), a previsão de criar 29 cursos de graduação, ofertando 4.884 novas vagas nos cursos de graduação, atingindo 24.734 matrículas nos cursos de graduação, até 2012.

<b>Tabela 17 - Indicadores da expansão acadêmica da UTFPR 2007-2017</b>												
		2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
<b>Vagas</b>		3.355	3.754	4.940	5.480	6.460	6.805	7.110	7.966	8.458	8.725	8.986
	Bach e Lic*	25	32	38	42	46	62	63	73	78	81	83
<b>Cursos</b>	Tecnologias	27	27	24	27	27	25	26	26	24	24	25
	Todos	52	59	62	69	73	87	89	99	102	105	108
<b>Ingressantes</b>		3.741	4.119	4.964	7.106	7.246	7.475	7.025	7.851	8.445	8.764	8.579
<b>Matrícula (alcançada)</b>		11.794	12.505	13.044	15.813	18.468	19.640	21.247	23.147	25.785	27.548	28.608
<b>Concluintes</b>		1.264	1.548	1.450	1.454	1.588	1.735	2.093	1.872	2.041	2.348	2.632

Elaborado pela pesquisadora a partir de dados do Relatório de Gestão e do Censo INEP - 2007-2017

\*Bach e Lic Bacharelados e Licenciaturas

Ao final de 2012, podemos visualizar que a UTFPR superou o pactuado no sentido de cursos de graduação, chegando a 2012, com 37 novos cursos de bacharelado e licenciatura. Assim como na questão de abertura de novas vagas, cujo previsto eram 4.884, ao final de 2012, a universidade oferecia 6.805 novas vagas nos cursos de graduação. Quando consideramos somente os cursos de bacharelado e licenciatura, seriam 6.184 novas vagas. Percebe-se que a expansão das vagas na graduação não se limitou ao período de 2007 a 2012, representando, ao final de 2017, um aumento de 5.631 novas vagas na graduação, e aumentando em mais de 17 mil as matrículas na graduação.

Na análise dos indicadores de expansão acadêmica, destaca-se o aumento gradativo no número de matrículas ao longo do período 2007 a 2012, passando-se de 11.794, em 2007, para 19.640, em 2012. Alcançando-se, 29.031 alunos, em 2017. A expansão verificada na UTFPR, resultado de sua adesão ao Reuni, contribuiu para ampliar a “atuação no interior do Estado do Paraná, com a oferta de cursos de graduação, principalmente em cursos de engenharias e licenciaturas, além do crescimento da pós-graduação Stricto Sensu.” (UTFPR, 2015, p. 67-68). No entanto, ao comparar com os dados previstos, percebemos que apesar de ter cumprido e, inclusive, superado as metas previstas no que que concerne, as vagas anuais e cursos de graduação, o total de alunos matriculados no final de 2012 ficou abaixo do pactuado. A baixa ocorreu, em grande parte, devido aos índices de evasão registrados na

universidade. Uma auditoria da Controladoria Geral da União (CGU, 2017) apontou que os índices de evasão da UTFPR giravam em torno de 38%. O documento destaca que:

[...] 1/3 das evasões ocorrerem logo no 1º semestre praticamente sem frequência de aulas), existe um elemento intrínseco, de cunho pessoal do aluno, que motiva a evasão. Fatores como indecisão da escolha do curso, não adaptação ao ritmo da vida universitária e outras dificuldades de caráter pessoal influenciam no abandono do curso. (CGU, 2017, p. 4).

O relatório aponta, ainda, que alunos que ingressaram no curso registrado como segunda opção, no processo de seleção, apresentaram maior propensão à evasão.

De acordo com a versão resumida do *Relatório de gestão* (UTFPR, 2019a) em 2017, teve início um processo de reestruturação dos cursos da UTFPR para melhorar os índices de evasão, retenção e conclusão dos cursos. Foram aprovados ajustes e atualizações nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação, regulamentada a criação e a oferta de disciplinas na modalidade semipresencial e na modalidade não presencial.

De acordo com os dados UTFPR (2017), dos 24.304 alunos computados em cursos de bacharelado e licenciatura, 21.344 são alunos de bacharelado, e somente 2.960 fazem cursos de licenciatura. Os cursos de licenciatura foram criados para cumprir a meta pactuada no Reuni, com a abertura de um curso de licenciatura em cada *campus*. Com exceção do *campus* de Guarapuava, que não oferta licenciatura, e dos *campi* de Curitiba e Pato Branco, com cinco e duas licenciaturas, respectivamente, todos os outros ofertam apenas um curso de licenciatura.

Para a pós-graduação, o Plano de reestruturação (UTFPR, 2007a) previa dez novos programas de mestrado, e um de doutorado. A tabela 18 apresenta os dados de expansão na pós-graduação.

<b>Tabela 18 - Indicadores da expansão acadêmica na pós-graduação UTFPR 2007-2017</b>												
		2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Nº de cursos	Mestrado	6	8	11	12	22	25	30	36	41	46	48
	Doutorado	1	2	2	2	3	5	6	7	7	8	8
Matrículas	Mestrado	322	384	358	454	622	716	1.079	1.183	1.494	1.990	2.288
	Doutorado	54	62	78	89	105	153	247	294	368	453	486

Elaborado pela pesquisadora a partir de dados do Relatório de Gestão, e dos Censo INEP - 2007-2017

Pelos indicadores, pode-se afirmar que a UTFPR superou a meta proposta em relação aos cursos ofertados. Com dezenove novos cursos de mestrado, e quatro novos doutorados ao final de 2012.

O número de cursos de pós-graduação *stricto sensu* ofertados pela UTFPR cresceram mais de 300% entre os anos de 2007 e 2012. O total de alunos passou de 376 para 869. A

expansão foi registrada, também, até 2017, atingindo-se o total de 56 cursos, um aumento de 86% e 2.774 alunos matriculados.

Na sequência, apresentamos os dados relativos ao número de servidores da instituição.

<b>Tabela 19 - Docentes efetivos e técnicos administrativos em educação UTFPR 2007-2017</b>											
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Docentes	1.211	1.297	1.447	1.601	1.665	1.959	2.186	2.353	2.473	2.521	2.531
TAES*	639	733	815	884	909	976	1.026	1.159	1.174	1.169	1.156

Elaborado pela pesquisadora a partir de dados do do Relatório de Gestão - 2007-2017

\*Técnicos Administrativos em Educação

Em 2007, o quadro geral de docentes efetivos da UTFPR, era composto por 1.211 docentes efetivos. Destes, 975 do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), e 236 do Magistério Superior (MSUP). Na ocasião, os servidores técnicos administrativos somavam 639 trabalhadores.

O documento firmado entre MEC e UTFPR (2007a) previa a contratação de 679 docentes em regime de dedicação exclusiva (DE), e de 200 servidores técnicos administrativos. Ao final de 2012, o total de docentes correspondia a 1.959, sendo 1.066 EBTT e 896 MSUP. Ente 2007 e 2012, é possível visualizar que a UTFPR contratou um total de 748 docentes efetivos, destes, 660 docentes do MSUP e 88 docentes do EBTT. Ao compararmos o montante com os números de 2007, percebemos que a universidade efetivou as metas previstas. Em 2017, o quadro de professores estava composto por 2.531 docentes efetivos, sendo 906 EBTT e 1.605 MSUP. Com os dados, é possível aferir que a UTFPR manteve o foco na contratação de docentes para o MSUP, e na redução dos docentes do EBTT.

Os técnicos administrativos, por sua vez, no ano de 2012, somavam 976, sendo 337 admitidos entre 2007 e 2017. Pelo exposto, no que diz respeito à contratação de servidores técnicos, a universidade alcançou a meta prevista de contratar 200 servidores administrativos no período. Os técnicos administrativos somavam, em 2017, 1.156 servidores, um total de 517 novos contratados.

Na tabela abaixo, agrupamos os dados relativos aos matriculados em cursos de graduação e programas de pós-graduação, correlacionando-os ao total de docentes efetivos.

<b>TABELA 20 - Quantitativo professor/aluno graduação e aluno pós-graduação UTFPR 2007-2017</b>												
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	
Docentes	1.211	1.297	1.447	1.601	1.665	1.959	2.186	2.353	2.473	2.521	2.531	
Alunos	Graduação	11.794	12.505	13.044	15.813	18.468	19.640	21.247	23.147	25.785	27.548	28.608
	Pós-graduação	376	446	436	543	727	869	1.326	1.477	1.862	2.443	2.774
Total	12.170	12.951	13.480	16.356	19.195	20.509	22.573	24.624	27.647	29.991	31.382	

Elaborado pela pesquisadora a partir de dados do Relatório de Gestão - 2007-2017

Analisando a tabela, vê-se a relação direta de alunos por professor e considerando os alunos de pós-graduação. Ela passou de 10 discentes por cada docente, em 2007, para 12,3 em 2017. Assim, no tocante à Relação Aluno por Professor (RAP), a meta de 18 discentes por um docente estipulada pelo Reuni não foi atingida.

A tabela 21 apresenta informações sobre a infraestrutura física da UTFPR. Os dados demonstram a expansão anual de área construída coberta, em metros quadrados.

Tabela 21 - Expansão em m <sup>2</sup> da área construída UTFPR 2007-2017											
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Área construída	142.013,43	152.263,63	149.719,10	150.042,26	191.210,59	238.697,96	248.504,83	306.854,12	326.684,26	341.170,02	361.799,38

Elaborado pela pesquisadora a partir de dados dos Relatórios de Gestão 2007-2017

Até 2012, a área construída da UTFPR foi ampliada em 96.684 m<sup>2</sup>. Semelhante expansão foi verificada nos anos subsequentes e, em 2017, a UTFPR totalizava 361.799 m<sup>2</sup>, um aumento de 219.786 m<sup>2</sup> desde a assinatura de sua inclusão no Reuni.

Nos relatórios de gestão dos anos de 2015 e 2016, a UTFPR destaca a falta de recursos para a manutenção e conservação predial da universidade:

[...] os bens imóveis que se encontram em estado de conservação regular, sem valor, muito ruim ou necessitando de reparos importantes permaneceram, no exercício de 2016, no mesmo estado, pois não houve recursos orçamentários e financeiros suficientes para as devidas adequações. (UTFPR, 2017b, p. 181).

A ampliação da estrutura física somada ao maior número de alunos necessita do respectivo aumento orçamentário, o que não está ocorrendo, como podemos visualizar na tabela 22, que apresenta os dados do orçamento da universidade ao longo do período estudado.

Tabela 22 - Orçamento UTFPR em R\$ - 2007-2017											
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
LOA exercício	29.520.498	39.596.352	71.639.696	96.867.063	139.263.966	121.628.742	176.548.922	170.719.937	160.350.122	192.581.401	179.216.531
Lei +créditos	30.022.703	65.380.969	80.774.886	103.496.764	160.904.675	160.676.303	203.020.060	201.748.819	241.453.328	210.761.087	183.951.567
Empenhado	29.530.867	39.596.356	71.639.693	96.867.066	139.263.973	121.628.742	176.548.922	170.719.937	160.350.122	192.581.401	179.216.531
Investimentos	4.248.017	6.917.548	32.634.107	45.737.056	78.350.202	47.449.787	64.255.438	56.607.302	38.570.349	44.853.350	27.821.069
Reuni	42.746.514	43.190.312	40.327.726	47.440.312	70.117.380	26.776.555	96.799.525	64.102.445	96.799.525		

Elaborado pela pesquisadora a partir de dados da Lei orçamentária anual 2007-2017

Analisando a tabela, verifica-se que, já em 2014, os recursos provenientes da Lei de Orçamento Anual sofreram um decréscimo em relação ao orçamento de anos anteriores. Até 2015, os valores recebidos pela UTFPR provenientes do Reuni, tiveram aportes significativos. Os recursos destinados a investimentos, também foram reduzidos. Em 2011 atingiram seu maior valor 78 mil, já em 2017, os recursos foram pouco mais de 27 mil.

Em 2007, a UTFPR contava com, aproximadamente, 12 mil alunos. O contingente contrasta com os 31 mil discentes em 2017, momento em que a dotação teve menor valor comparada ao ano posterior. A *Prestação de contas exercício 2007* menciona que os “recursos obtidos através de Convênios e de Emendas Parlamentares foram importantes para a

implantação dos novos *campi*” (UTFPR, 2008, p. 256). Esses recursos, apesar de incrementarem o orçamento das instituições, não são contínuos, haja vista que dependem de apoio político para sua efetivação. Nos relatórios de gestão, conseguimos perceber a descendência do orçamento da instituição na rubrica investimentos:

Há que se destacar aqui que, embora houvesse dotação orçamentária prevista, não foi liberado limite de empenho para que a totalidade do orçamento fosse executada, sendo que o impacto maior foi no grupo de despesa de investimento. Neste, havia dotação total em 2014 de R\$ 76.839.369,07 sendo que o limite de empenho foi de apenas R\$ 56.607.317,67, sendo que a diferença não liberada se refere a emendas de bancada. (UTFPR, 2015, p. 106).

A partir de 2015, foram determinados contingenciamentos<sup>18</sup> que afetaram a questão orçamentária das universidades. Nesse contexto, “várias ações previstas para o exercício não foram possíveis de executar, prejudicando de forma direta as ações de ensino, pesquisa e extensão da UTFPR. [...] os repasses financeiros foram feitos de forma irregular, e muito aquém das necessidades reais.” (UTFPR, 2018a, p. 99).

Verifica-se nos relatórios de gestão uma preocupação em conter os gastos. A UTFPR vem adotando políticas que estimulam ações para a economia de despesas, tais como:

[...] adoção de critérios de sustentabilidade em suas aquisições, zelando de forma responsável pelo patrimônio público na área de serviços gerais, buscando conscientizar a comunidade a utilizar racionalmente os recursos disponibilizados, tanto no que se refere à economia de energia elétrica, água, telefonia e materiais de escritório, como na coleta seletiva de seu lixo; contribuição na ampliação física da universidade, com projetos que visam ao melhor aproveitamento da luz natural e das águas pluviais. (UTFPR, 2016a, p. 188).

Com os cortes e contingenciamento dos recursos, as universidades federais procuram formas para reduzir as despesas, mesmo que tenham que deixar de ofertar serviços ou reduzir os valores destinados aos programas de ensino e pesquisa. Percebe-se que as universidades tentam se adaptar à demanda disponível de recursos, sujeitando-se à incessante caçada às emendas parlamentares no afã de não ficarem com dívidas e contas atrasadas.

#### 4.3.4 Adequações curriculares

O documento *Diretrizes Gerais do Reuni* (Brasil, 2007b) estabelece alguns procedimentos para a apresentação das propostas ao programa. Dentre elas, destaca-se a

<sup>18</sup>Decreto nº 8.456, de 22 de maio de 2015; Decreto nº 8.670, de 12 de fevereiro de 2016; e Decreto nº 9.018, de 30 de março de 2017.

necessidade de incluir a flexibilização curricular nos cursos de graduação, possibilitando a construção de diferenciados itinerários formativos. A revisão da estrutura acadêmica, a reorganização e a diversificação dos cursos de graduação tornam-se, então, para as universidades que aderiram ao programa, um elemento imperativo.

Nesse quesito, a UTFPR buscou a reorganização curricular de seus cursos de graduação, sem, todavia, optar por cursos de graduação de Bacharelado Interdisciplinar. A organização curricular dos cursos da UTFPR, segundo o documento *Plano de expansão e reestruturação* (UTFPR, 2007a), acarretou mudanças nas diretrizes curriculares, nos regulamentos acadêmicos, e nos projetos pedagógicos dos cursos e da universidade. A priorização da flexibilidade curricular foi construída por meio da redução do número de pré-requisitos e do total de disciplinas obrigatórias, dando-se vazão à maior presença de disciplinas optativas. Lê-se no original:

[...] a revisão das atuais diretrizes curriculares internas dos cursos de graduação, visando ao atendimento da flexibilidade como característica fundamental na estrutura curricular, a construção do projeto pedagógico de curso orientado para permitir a mobilidade acadêmica interna e externa, o incentivo à interação com a pós-graduação, o incentivo à interdisciplinaridade. (UTFPR, 2010, p. 258).

Para atender a essa premissa, a universidade organizou os currículos dos cursos em núcleos básicos, módulos obrigatórios e optativos, com ênfase na flexibilidade da formação. De acordo com as *Diretrizes curriculares para os cursos de graduação da UTFPR* (UTFPR, 2017a), os cursos estão estruturados de maneira a propiciar a flexibilidade curricular por meio de atividades complementares, da redução de pré-requisitos e da mobilidade acadêmica. Além disso, os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação presenciais da UTFPR “poderão prever a oferta de até 20% da carga horária do curso, excetuando-se a carga horária destinada a Estágio Curricular obrigatório e Atividades Complementares, na modalidade semipresencial” (UTFPR, 2017a, p. 5).

De acordo com o *Regulamento da organização didático-pedagógica dos cursos de graduação da UTFPR* (UTFPR, 2014b), o regime adotado para os cursos de graduação é semestral. As unidades curriculares ou disciplinas podem ser obrigatórias, optativas e eletivas, ofertadas de forma presencial, semipresencial e a distância.

No primeiro ano, o aluno é matriculado em todas as disciplinas/unidades curriculares do primeiro período do currículo do curso. Observados os pré-requisitos e a existência de vagas, o aluno pode adiantar unidades curriculares previstas para os períodos posteriores ao que se encontra.

Para facilitar a mobilidade acadêmica as *Diretrizes curriculares para os cursos de graduação da UTFPR* (UTFPR, 2017a) colocam como prioridade para os cursos de graduação a utilização de disciplinas comuns.

Os Cursos de Graduação da UTFPR serão organizados de modo a permitir a flexibilidade curricular (modularização; ênfase; habilitação; enriquecimento curricular, realização de componentes curriculares em outros semestres, dentre outros), possibilitando ao aluno formação em áreas afins e/ou correlatas. (UTFPR, 2017a, p. 2)

No *Plano de reestruturação e expansão da UTFPR Reuni* (UTFPR, 2007a, p. 44), a instituição se comprometeu ofertar 13 cursos de licenciatura com, no mínimo, um curso em cada *campi*. “A ampliação na oferta dessa modalidade de curso é considerada prioritária pela universidade no âmbito do REUNI.”

Em 2007, a UTFPR ofertava apenas um curso de licenciatura em matemática, no *campus* de Pato Branco. Em 2012 a instituição já contava com 13 cursos de licenciatura e, em 2017 foram ofertados 17<sup>19</sup> cursos.

De acordo com *Plano de reestruturação e expansão da UTFPR Reuni* (UTFPR, 2007a), a UTFPR é uma instituição diferenciada por atuar em diferentes níveis e modalidades de ensino, sob uma única base compartilhada de infraestrutura física, de recursos de custeio e de recursos humanos. A Instituição atua nas atividades de ensino pela oferta de cursos na: educação profissional técnica de nível médio, na graduação e na pós-graduação lato e stricto sensu.

Nesse período de implementação do Reuni e de consolidação da instituição como universidade, ocorreram diversas alterações no perfil de cursos ofertados. Em 2007 a dinâmica dos cursos ofertados pela instituição se constituía na oferta de 27 cursos de educação profissional técnica de nível médio, 75 cursos superiores de tecnologia, 7 cursos de bacharelado, 16 cursos de engenharia e 1 curso de licenciatura. Em 2012 foram ofertados 10 cursos de educação profissional técnica de nível médio, 25 cursos superiores de tecnologia, 13 cursos de licenciatura, 34 cursos de engenharia e 15 cursos de bacharelado. Já em 2017, foram ofertados 4 cursos de educação profissional técnica de nível médio, 22 cursos superiores de tecnologia, 17 cursos de licenciatura, 51 cursos de engenharia e 16 cursos de bacharelado. Pelo exposta acima, podemos perceber que no período contemplado, entre 2007 e 2017 a

---

<sup>19</sup> Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Física, Licenciatura em Informática, Licenciatura em Letras Inglês, Licenciatura em Letras Português e Inglês, Licenciatura em Letras Português, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Química. Alguns cursos são ofertados em mais de um *campus*, totalizando 17 cursos.



instituição alcançou o pactuado no que diz respeito a abertura de cursos de licenciatura. Mas, também fortaleceu a oferta de cursos de engenharia.

De acordo com o *Plano de reestruturação e expansão da UTFPR Reuni* (UTFPR, 2007a), outra característica que diferencia a UTFPR

é o estreito vínculo com o setor produtivo, abrangendo atividades como: estágios curriculares, projetos cooperativos e serviços tecnológicos, cursos de educação continuada e mesas redondas com empresários e supervisores de estágio. Essa convivência com o mundo do trabalho imprimiu aos currículos da UTFPR uma preocupação com a formação empreendedora dos estudantes (UTFPR, 2007a, p. 10)

A organização didático-pedagógica dos cursos de graduação da UTFPR, trabalha com a noção de competências e habilidades na formação profissional. “Possibilitar ao aluno a aquisição de conhecimentos tecnológicos, de competências e de habilidades que permitam participar de forma responsável, ativa, crítica e criativa da vida em sociedade” (UTFPR, 2016b, p. 16).

Desde 2015, os relatórios de gestão da universidade vêm apresentando recomendações da Controladoria Geral da União, para otimizar os índices da instituição. Os dados referentes ao número de alunos evadidos dos cursos de graduação, motivaram uma recomendação por parte do mencionado órgão, sugerindo a implementação dos cursos de Bacharelado Interdisciplinar na UTFPR.

A análise foi realizada sobre dados cadastrais e acadêmicos dos alunos que mantiveram ou ainda mantém vínculos com a UTFPR entre 2012 a 2017 (1º semestre), no quantitativo total de 52.365 matrículas, [...] foram observadas 19.879 desistências, perfazendo um índice de evasão global de 38%. (CGU, 2017, p. 3).

No *Relatório de avaliação dos resultados da gestão* (CGU, 2017), a Controladoria Geral da União afirma que a análise dos dados da universidade evidenciou que “33% das evasões ocorreram no 1º semestre do curso, com predominância na ocorrência de reprovação por faltas, indicando que as evasões ocorreram sem frequência de aulas; 51% das evasões ocorreram até o final do 1º ano” (CGU, 2017, p. 4).

No documento, a Controladoria Geral da União cita os índices de evasão da UTFPR e critica a estrutura baseada em departamentos, segundo ela, esse fato “dificulta a agilidade no processo de flexibilização/adaptação estrutural – que se entende nos atos de reestruturar/criar/encerrar disciplinas e cursos, atendendo as demandas sociais, de mercado e tecnológicas.” (CGU, 2017, p. 6).

O órgão de controle vê na implementação dos cursos de graduação de Bacharelado Interdisciplinar uma alternativa para a questão da evasão. Para a Controladoria Geral da

União, os cursos de graduação na modalidade Bacharelado Interdisciplinar possibilitam a otimização da estrutura física e humana, “unindo duas turmas, gera sobra de um docente, o que gera uma oportunidade de alocar este docente para outra atividade (CGU, 2017, p. 7). A conclusão da CGU é pautada na compreensão de que turmas iniciais maiores, comuns em cursos de BI, reduzem a quantidade de docentes necessários. Justificando que as turmas iniciais dos ciclos básicos podem ser maiores, o documento deixa claro os motivos para a indicação da implementação de tais cursos: a economia – “mesmo com taxas de evasão semelhantes, o custo por aluno que cursa o BI é significativamente menor do que os cursos tradicionais.” (CGU, 2017, p. 74). Em igual diapasão, o documento pontua:

De modo geral, os cursos de BI permitem um melhor aproveitamento dos recursos humanos e físicos da universidade. A infraestrutura necessária é menor, porque as salas podem ser ocupadas de modo ótimo. O atendimento dos alunos também é realizado com ganhos de escala. Os professores de institutos com grande evasão de alunos, como no caso da Matemática, Química e Física, são facilmente concentrados e alocados para o ciclo básico. (CGU, 2017, p. 75).

Não obstante as críticas que realiza e, contrariamente suas próprias colocações, o documento do órgão de controle reconhece que “não há evidências de que os Bis tenham reduzido a evasão universitária, que é a principal causa de ineficiência no sistema de ensino superior brasileiro.” (CGU, 2017, p. 74).

Ao fim da leitura das recomendações da CGU, é possível perceber que o órgão, sugere a implementação na universidade dos cursos em dois ciclos, como alternativa para a redução da evasão com um único objetivo de reduzir os gastos. Afinal, o próprio documento conclui que a redução da evasão, por meio da criação de cursos de Bacharelado Interdisciplinar, não dispõe de evidências concretas. Entretanto, os cursos de dois ciclos são mais vantajosos, pois “as turmas iniciais dos ciclos básicos podem ser maiores, possibilitando ganhos de escala que os cursos tradicionais não possuem” (CGU, 2017, p. 74).

Na sequência do trabalho desenvolvemos uma análise dos resultados alcançados, visando à compreensão do contexto das alterações realizadas nas universidades federais brasileiras após a implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni. Fazendo uma explanação pelo viés das dimensões trabalhadas: acadêmica: vagas, cursos, pessoal (docentes e técnicos), infraestrutura e financeira.

#### **4.4 Considerações acerca da expansão Reuni na UFABC, na UFBA e na UTFPR**

A partir dos dados obtidos pudemos constatar que na implementação do Reuni, as três universidades pesquisadas aumentaram o número de matriculados. E, que, apesar das metas não terem sido atingidas no prazo previsto, as alterações nas universidades federais são visíveis.

No caso da UFABC, a instituição criada em 2006, teve seu processo de consolidação concomitante ao Programa, mesmo não elaborando o acordo de metas, ela adotou as prerrogativas presentes no decreto, inclusive no que diz respeito às inovações acadêmico curriculares.

Nesse sentido a UFABC, é uma instituição diferenciada no que diz respeito a questão curricular. A universidade oferta para ingresso, apenas os cursos de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia e Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Humanidades. Somente após a conclusão de um desses cursos os alunos podem participar de um processo seletivo interno para ingressar nos demais cursos de graduação, ofertados na instituição. Ou seja, todos os alunos matriculados na UFABC realizam, obrigatoriamente, um dos cursos de BI ofertados e, após sua conclusão recebem o diploma de graduado no Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia ou em Ciências e Humanidades, podendo optar por ingressar no mercado de trabalho ou realizar um dos cursos de segundo ciclo ofertados pela instituição, ou ainda, concorrer nos processos seletivos para pós-graduação stricto sensu. Os alunos podem concorrer várias vezes nos processos para ingresso em cursos de segundo ciclo e, podem fazer até três cursos específicos ofertados.

Os dados mostraram que a UFABC ofertou 26 novos cursos de graduação passando de 932 alunos matriculados para 12.670, totalizando um aumento de 11.738 novas matrículas. Em relação a pós-graduação stricto sensu foram 32 novos cursos, as matrículas passaram de 96 alunos para 1.365 alunos. No mesmo período, o número de servidores administrativos em educação aumentou em 657 servidores e o de professores em 595.

Os dados evidenciam que a Relação Aluno por Professor (RAP), em 2007 era de 9 alunos por professor, ao final de 2012, foi de 16 e, ao final de 2017 atingiu 19,8 alunos por professor, ultrapassando da meta estipulada pelo Reuni de 18 alunos por professor. Essa relação foi possível devido ao modelo de cursos de graduação implementado na UFABC, que proporciona um maior número de alunos ingressantes através dos cursos de Bacharelado Interdisciplinar. Dessa forma, ao fazermos uma estimativa de alunos ingressantes por curso,

levando em conta que a instituição realiza um processo seletivo anual, através do Sisu e, considerarmos, não somente os dois cursos de ingresso, mas todos os cursos ofertados pela instituição, teríamos em 2017, considerando que foram 2.210 ingressantes para 27 cursos de graduação um total de 82 alunos por curso.

Em relação a estrutura física, até 2017 a universidade construiu 130 mil m<sup>2</sup>. A questão orçamentária, assim como nas demais instituições federais, vem se agravando no decorrer dos anos. O orçamento anual que até 2012 estava num constante crescente, em 2013 foi menor que no ano anterior e, apesar de em 2014 ter esboçado uma recuperação ela não se estendeu aos anos posteriores. Sendo que, em 2015, 2016 e 2017 atingiu valores inferiores aos de 2011. Os valores destinados aos investimentos também sofreram drástica redução a partir de 2015.

A UFBA havia pactuado, no acordo de metas, uma ampliação de 4.510 novas vagas na graduação com o objetivo de alcançar 37.807 estudantes até 2012, número que representaria um aumento de 83% em relação a 2007. No período compreendido entre 2007 e 2017, os dados verificados na UFBA foram de 50 novos cursos de graduação, configurando uma ampliação de 3.745 vagas na graduação até 2012 e, de 3.180 até 2017. A redução nas vagas foi ocasionada pelo desmembramento do *campus* Reitor Edgard Santos em Barreiras/BA que foi integrado à Universidade Federal do Oeste da Bahia, deixando de fazer parte da UFBA. Pelos dados apresentados é possível perceber que a UFBA não atingiu o pactuado em relação a abertura de vagas na graduação. Em relação ao número de estudantes matriculados que em 2007 era de 20.731, chegou a 31.807 em 2012, da mesma forma que em relação a abertura de vagas, a quantidade de estudantes matriculados não foi atingida. Mas, chegou próximo a meta pactuada em 2017, com 36.578 estudantes matriculados, correspondendo a um aumento de 15.847 novas matrículas.

Para a pós-graduação foi prevista uma ampliação de 38% no número de alunos matriculados. Pudemos constatar que no período compreendido até 2012, foram criados 38 cursos de pós-graduação *stricto sensu* com 4.448 estudantes matriculados. Correspondendo a um aumento de 37%, bem próximo a meta pactuada e, até 2017 a ampliação na pós-graduação foi de 117%.

A instituição almejava a contratação de 533 professores e de 426 técnico-administrativos. Pelos dados apresentados é possível verificar até 2012 ocorreu a contratação de 533 docentes, atingindo a meta pactuada no acordo e, até 2017 esse número chega a 759 docentes. A RAP verificada, considerando os alunos da pós-graduação passou de 13 alunos por professor em 2007, para 16 em 2012 e, 17,4 em 2017. Mesmo não atingindo o número de alunos previsto no acordo de metas e, conseqüentemente não alcançando os objetivos do

Reuni de elevar o número de alunos por professor para 18, pode-se perceber que o crescimento constante no número de matrículas, deixou a instituição muito próximo a essa meta em 2017.

Já, em relação aos servidores administrativos a UFBA iniciou o período com 3.289 servidores administrativos em educação, finalizando com 2.968 servidores. O número de servidores técnicos administrativos em educação diminuiu, no período estudado, foi verificado uma redução de 321 servidores em relação a 2007.

Quanto a questão da estrutura física a UFBA, mesmo enfrentando diversos problemas na entrega das obras teve sua estrutura física ampliada em 124 mil metros quadrados até 2017. O orçamento da instituição, foi reduzido a partir de 2014, com exceção de 2016 que teve um valor um pouco acima do verificado nos dois anos anteriores, mas em 2017 o valor da LOA foi inferior ao destinado em 2013. O valor da parcela para investimentos também foi reduzido, a partir de 2013.

A UFBA passou por uma reestruturação curricular implementando os cursos na modalidade de Bacharelado Interdisciplinar, mas diferente da UFABC, não são os únicos cursos para o ingresso na instituição. No processo seletivo, coexistem com os demais cursos ofertados, sendo todos considerados cursos de ingresso. Dessa forma, o aluno pode optar por ingressar nos cursos de bacharelado interdisciplinar e depois fazer uma seleção para os cursos específicos, ou ingressar diretamente nos cursos específicos.

No caso da UFBA, foram implementados os cursos de Bacharelado Interdisciplinar em: Artes, Ciência e Tecnologia, Humanidades e Saúde, estes compõem o primeiro ciclo. Já, os cursos de segundo ciclo integram-se, apenas parcialmente a esta proposta. Pois, os cursos de BI não são uma etapa formativa para todos os ingressantes da UFBA, a instituição manteve o ingresso para os cursos específicos por meio do Sisu. O acesso ao segundo ciclo é realizado por meio de edital interno e a instituição reserva 20% das vagas para os egressos dos cursos de BI.

A UTFPR, havia previsto no acordo de metas a abertura de 32 cursos de graduação, atingindo ao final do período um total de 29.524 alunos matriculados. Pudemos constatar que durante a vigência do Reuni foram criados 37 cursos de graduação, superando a meta pactuada. Entretanto, quando analisamos a relação de alunos matriculados verificamos que a meta não foi atingida, pois, a instituição alcançou 19.640 alunos matriculados, 10 mil alunos a menos que o pactuado. Apenas em 2017, a instituição chegou perto de atingir a meta com 28.608 matrículas.

A instituição não atingiu a meta no prazo previsto, devido ao problema de evasão enfrentado pela universidade. A questão da evasão foi intensificada com a unificação dos processos de seleção através do Sisu, que possibilitou aos estudantes a escolha de vagas e de cursos em diferentes lugares do Brasil. Dessa forma, a instituição acaba recebendo alunos de diversos estados brasileiros, o que resulta em diversas dificuldades para os estudantes, seja a distância da família, a questão financeira, pois os programas de assistência estudantil, não são suficientes para suprir a demanda. Em estudo realizado por Gomez *et al* (2015, p. 83) ressalta que “a evasão dos alunos pode ser resultado desse movimento migratório promovido pela implantação do Sisu.” E que na maioria dos casos os alunos acabam desistindo do curso para realizar outro curso superior em instituições mais próximas da cidade de procedência.

Em relação a pós-graduação foram previstos a oferta de 11 novos programas, em 2012, a instituição ofertou 19 novos programas de mestrados e 4 de doutorado, finalizando o período com 30 programas em nível pós-graduação *stricto sensu* e 2.774 alunos matriculados

O plano de metas previa a contratação de 679 docentes em regime de DE, foi possível verificar até 2012 a contratação de 748 docentes, superando a meta prevista para o Reuni. Dessa forma, devido ao número de alunos não ter sido alcançado pôde-se verificar, no caso da UTFPR que a RAP pouco se alterou, sendo 10 em 2007, 10,4 em 2012 e 12,3 em 2017, abaixo das metas do programa.

A previsão era contratar 200 técnicos administrativos, ao final de 2012 foi verificado a contratação de 337 servidores, bem acima do previsto. Mesmo assim, pode-se perceber, ao compararmos as três instituições pesquisadas que a UTFPR tem o maior percentual de alunos por servidor. Assim, em 2007 a UTFPR apresentava uma média de 19 alunos por servidor, em 2012 foram 21 alunos por servidor e, em 2017 essa relação representava 27 alunos por servidor. A UFABC apresentou os seguintes dados: 2007 a instituição possuía 11 alunos por servidor, em 2012 esse número atingiu 14,2 e, em 2017 foram constados 18,7 alunos por servidor.

Já no caso, da UFBA, que finalizou o período com menos servidores do que possuía anteriormente, foram verificados os seguintes dados: 2007 a instituição apresentava 7,2 alunos por servidor, em 2012 os dados evidenciaram 11 alunos por servidor e, em 2017 essa relação chegou a 14,6. Ou seja, apesar de termos verificado no período estudado, que o número de alunos por servidor quase dobrou, no comparativo as demais universidades pesquisadas, a UFBA, ainda apresenta um percentual menor de alunos por servidor.

A estrutura física da UTFPR aumentou até 2012, em 96.684 m<sup>2</sup>, no Plano de reestruturação e expansão da UTFPR Reuni (UTFPR, 2007a) a ampliação prevista foi de

52.905 m<sup>2</sup>, nesse item a instituição superou o pactuado. A partir de 2014 o orçamento da universidade vem sofrendo reduções. Em 2017, o valor foi menor do que o disponibilizado para 2013. A parcela destinada aos investimentos, também foi reduzida sendo que o valor destinado em 2017 foi menor do que o de 2009.

A implementação dos cursos de Bacharelado Interdisciplinar atendia a diretriz do Reuni, a qual preconizava, a diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada. Apesar de constar no decreto, essa diretriz não foi considerada obrigatória e foram aceitas outras formas para atender ao dispositivo como: reformulação dos cursos de graduação com vistas à utilização de novas metodologias e estímulo à flexibilização curricular, adequação do currículo viabilizado pelos componentes de atividades complementares e aumento da carga horária optativa nos cursos de graduação. A UTFPR realizou uma reestruturação dos cursos de graduação ofertando matérias optativas e reduzindo os pré-requisitos, optando por não ofertar os cursos de Bacharelado Interdisciplinar. Transformada em universidade em 2005, nesse período, a instituição buscou consolidar bases para sua afirmação enquanto universidade, reduzindo os cursos de natureza técnico e tecnológicos e priorizando os cursos de engenharia e licenciatura.

Entretanto, conforme se constatou, no caso da UTFPR, outros órgãos como a Controladora Regional da União no Estado do Paraná (CGU, 2017), ao fazer o relatório de avaliação sobre os resultados da gestão no ano de 2017, recomenda como uma possível solução para a questão da evasão a implementação dos cursos de BI sob a justificativa de melhor aproveitamento dos recursos humanos e físicos da universidade. Mesmo reconhecendo que as taxas de evasão dos cursos de BI e específicos são semelhantes, a CGU aplica essa recomendação, pois entende que, com turmas iniciais maiores, o custo por aluno que cursa o BI é significativamente menor do que os cursos tradicionais.

Apesar dessa recomendação estar justificada pelos altos índices de evasão, pode-se constatar, especialmente, no caso da UFABC, que a inserção dos cursos de BI não altera a evasão na universidade. Mesmo se constituindo em uma instituição diferenciada pudemos verificar que as questões relativas à evasão são similares as das duas outras universidades pesquisadas. Nos relatórios de gestão das instituições estudadas é possível verificar a dificuldade encontrada quanto a questão da evasão. Na UFABC, “a evasão, representada pela soma dos cancelamentos voluntários e abandonos, foi o motivo mais significativo de perda de alunos.” (UFABC, 2016, p. 172).

A UFBA, afirma que uma das causas da evasão são os estudantes que se matriculam em determinado curso, mas abandonam os estudos no primeiro ou segundo semestre, pois,

“entraram em curso que não era sua prioridade.” (UFBA, 2017, p. 53). A universidade, faz menção ao processo seletivo do Sisu que apresenta desafios e, não preenche todas as vagas da instituição. A alternativa adotada pelas universidades para preencher as vagas não ocupadas é a realização da seleção para vagas residuais. Em 2015 e 2016, na UFBA foram disponibilizadas 1.400 vagas para o edital de vagas residuais, “um número praticamente igual às vagas do Sisu de meio de ano.” (UFBA, 2017, p. 53).

O que nos remete ao *Relatório de Gestão* (UTFPR, 2019a, p. 37), que aponta que as principais causas de evasão formalizadas pelos alunos, “estão relacionadas à situação vocacional e socioeconômica do estudante.” A dinâmica do Sisu facilita a matrícula de estudantes em universidades de todo o país, levando-os a matricularem-se em instituições distantes. De acordo com dados do Censo da educação superior 2017, no ano em comento, 31.881, correspondendo a 10% dos novos alunos das instituições federais se matricularam em uma unidade da federação diferente daquela de sua residência e, do total de ingressantes 69.256 ou 21% fizeram o Enem mais uma vez em 2017, mesmo já frequentando uma IFES.

Por todo o exposto, verifica-se um conjunto de medidas adotadas pelas universidades em busca de suas adequações para o alcance dos objetivos do Reuni. As inovações acadêmicas relatadas pelas IFES vão desde a reformulação de sua estrutura acadêmica à reestruturação de cursos e modelos acadêmicos e curriculares.

As universidades ampliaram sua estrutura física e o número de alunos matriculados, mesmo não alcançando o pactuado no ano previsto, chegaram muito próximo a meta em 2017, por outro lado, o orçamento das instituições vem sendo reduzido, ano após ano, desde de 2013. Se não bastasse, a parcela destinada a investimento também foi reduzida.

A redução dos recursos necessários para a manutenção de estruturas prediais das universidades federais prejudicam as atividades de ensino e pesquisa, pois são necessários recursos para viabilizar a manutenção da estrutura física, dos equipamentos e dos materiais de laboratórios, para que estudantes e professores tenham disponíveis os recursos necessários para o bom desenvolvimento da aprendizagem e das atividades de pesquisa.



## 5 Considerações finais

Neste trabalho, propusemo-nos a investigar o contexto e o desenvolvimento do Reuni nas universidades federais, examinando a dimensão acadêmico-curricular do programa, com vistas a caracterizar o processo de reestruturação curricular por meio da implementação dos Cursos de Bacharelado Interdisciplinar, analisando as implicações do Reuni, através dos dados de três universidades federais: Universidade Federal do ABC (UFABC), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). A pesquisa teve natureza bibliográfica e documental, as discussões foram baseadas na análise da revisão da estrutura acadêmica, diversificação das modalidades de graduação e ampliação da oferta de educação superior nas UFES.

O Reuni, implementado no governo Lula, apresentou-se como a principal ação política de expansão das universidades públicas federais após um longo período de sucateamento, investindo em infraestrutura e contratação de servidores. Introduzindo um sistema de metas de desempenho para as universidades federais associado a um acréscimo de recursos orçamentários, com prazos pré-determinados.

O processo de expansão das universidades públicas federais teve como metas a abertura de novas vagas, ampliação no número de cursos e matrículas, diversificação das modalidades de graduação, e melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. O Decreto 6.096/2007 vinculava os repasses ao cumprimento das etapas, e condicionava o atendimento dos acordos à capacidade orçamentária e operacional do Ministério da Educação.

Analisando a conjuntura de formulação do Reuni que, de acordo com Lima (2007), Ferreira e Oliveira (2010), Dourado (2008) e (Silva Júnior, 2003), está inserida em um processo mais amplo do reordenamento do Estado capitalista, a expansão da educação superior tem sido objeto de políticas educacionais centradas em processos de diversificação e de diferenciação institucionais, marcados por uma lógica privatista e mercantil, em um processo que vem demonstrando continuidade no cenário da política educacional brasileira.

Partiu-se do entendimento de que vem sendo realizado um movimento de adequação das esferas educacionais ao sistema produtivo, articuladas com o processo de mundialização e reestruturação do capitalismo. Materializando a constituição da universidade pautada por resultados, e com maior articulação entre os sistemas educativos e o setor produtivo. Dessa

forma, a universidade é entendida como responsável por formar um cidadão flexível, empreendedor e capaz de se adaptar as demandas da sociedade.

Outro ponto que se destaca é a reestruturação curricular, com a revisão da estrutura acadêmica e a reorganização dos cursos de graduação, além da introdução dos cursos de Bacharelado Interdisciplinar. Essas alterações instituem um sistema meritocrático responsabilizando os indivíduos pela sua formação, principalmente ao introduzir sistemas formativos flexíveis, onde o aluno deve escolher qual deve ser a base de sua formação. Para Severino (2009), esse processo impõe aos estudantes uma responsabilização sobre sua formação, pois é ele que escolhe o seu percurso formativo, estando seu sucesso, ou seu fracasso, diretamente associado as suas escolhas.

Para compreender como se desenvolveu o Reuni, realizamos, na seção 3, uma breve avaliação dos dados de todas as universidades federais quanto à questão de aumento no número de universidades, vagas, matrículas e servidores. Isso nos permite afirmar que, no período compreendido entre 2007 a 2012, foram criadas 4 novas universidades federais, a ampliação da oferta de vagas aumentou 72% nos cursos de graduação presencial, e o aumento de matrículas foi de 53%.

Posteriormente, analisamos os cursos de Bacharelado Interdisciplinar implementados nas universidades federais com o objetivo de diversificação das modalidades de graduação. Foi possível perceber que 18 universidades Federais implementaram tais cursos: UFABC, UFBA, UFERSA, UFJF, UFMA, UFOB, UFOPA, UFRB, UFRGS, UFRN, UFSB, UFSC, UFSJ, UFVJM, UNIFAL, UNIFESP, UNILAB, UNIPAMPA.

Dessas, a UFABC, a UFERSA, a UFSB e a UFVJM, possuem os cursos de BI como cursos de obrigatórios para o ingresso na instituição. Assim, todos os estudantes ingressantes passam, inicialmente, por um dos cursos de Bacharelado Interdisciplinar ofertados. Somente depois podem acessar um dos cursos de formação específica. A forma de ingresso, tendo o curso de Bacharelado em Ciência e Tecnologia como um requisito de acesso aos demais cursos de graduação, também é aplicada aos cursos ofertados pelo *campus* de Poços de Caldas (MG) da UNIFAL, e pelo *campus* de São José dos Campos (SP) da UNIFESP. Na UNIFAL e na UNIFESP, esse sistema é adotado somente nos *campi* de Poços de Caldas (MG) e de São José dos Campos (SP), os demais *campi* das instituições mencionadas, não ofertam cursos de Bacharelado Interdisciplinar, e adotam o ingresso pelos cursos específicos.

Os cursos ofertados, 21 diferentes nomenclaturas, são programas de formação, em nível de graduação, de natureza geral, organizados por Grandes Áreas do Conhecimento: Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Engenharia/Tecnologia, Ciências da Saúde,

Ciências Agrárias, Ciências Sociais, Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes. Os cursos implementados nas universidades federais são os seguintes: BI em Artes, BI em Artes e Design, BI em Ciência e Tecnologia, BI em Ciências Exatas, BI em Ciências Exatas e Tecnológicas, BI em Ciências, BI em Humanidades, Bacharelado em Humanidades, BI em Ciências Humanas, BI em Ciências e Humanidades, BI em Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas, BI em Saúde, BI em Ciências Agrárias, BI em Ciências Ambientais, BI em Ciência e Economia, BI em Ciência e Tecnologia das Águas, BI em Ciências da Terra, BI em Ciência e Tecnologia do Mar, BI em Energia e Sustentabilidade, BI em Biosistemas e BI em Tecnologia da Informação.

Assim, com exceção da UFABC, da UFERSA, da UFVJM e da UFSB, as três primeiras instituídas em 2005 e a quarta instituída em 2013. A reestruturação de modelos de graduação implementados, a partir do Reuni, em várias instituições, convivem com a continuidade de estruturas acadêmicas e organizacionais tradicionais já existentes.

Na quarta seção, analisamos três universidades federais pelo viés da expansão ocasionada pelo programa Reuni. A primeira, a UFABC em fase de consolidação, pois sua criação ocorreu durante os trâmites de implementação do Reuni. A segunda, a UFBA, instituição centenária e de grande importância no cenário nacional e, a terceira, a UTFPR em fase de afirmação, pois passou em 2005 por um processo de transformação de Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), para Universidade Tecnológica. Nos três casos foram visíveis as alterações nas instituições, durante e após o desenvolvimento do Reuni. Com a ampliação no número de alunos, cursos de graduação e programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Apesar de verificarmos que, no prazo pactuado, as universidades não conseguiram atingir a meta de alunos matriculados, a expansão foi muito expressiva. A análise dos dados demonstra que, até 2012, a UFABC, que estava em fase de consolidação, ampliou as matrículas na graduação em 680%, a UFBA ampliou em 53%, e a UTFPR em 66%. Quando avaliamos os dados até 2017, o percentual é ainda maior, mais de mil por cento na UFABC, 76% na UFBA, e 142% na UTFPR.

Pelos dados apresentados, pode-se evidenciar que as universidades pesquisadas se empenharam para cumprir as metas pactuadas, e que houve uma expansão nos cursos e nas matrículas da instituição. Esse crescimento compreendeu a abertura de novos *campi*, especialmente no interior, a expansão no número de instituições, bem como a ampliação vagas e cursos nos programas de graduação e pós-graduação, oriundos dos acordos de metas do Reuni, assinados entre as universidades federais e o MEC.

Nesse sentido, o Reuni é um programa bem-sucedido do ponto de vista de ampliação do acesso ao ensino superior público. Entretanto, apesar do bem-intencionado objetivo de expansão na oferta de educação superior, a implementação do Reuni ocorreu na forma de contratos de gestão e com prazo definido para término. Além disso, nesse mesmo período, verificou-se um grande aumento de alunos nas instituições privadas fomentado por programas governamentais como o Prouni e o FIES, que alavancaram a mercantilização da educação brasileira.

Quanto a questão da reestruturação acadêmica o Reuni se mostrou como um elemento indutor para a implementação de cursos de graduação em ciclos, denominados de Bacharelados Interdisciplinares, que correspondem a cursos generalistas, com uma duração menor, com um número de vagas para ingresso de alunos nos processos seletivos muito maior, quando comparados aos atuais cursos de graduação, grande percentual da carga horária em disciplinas optativas e currículos flexíveis com o propósito de adequar as universidades às novas exigências do mercado capitalista, comprometida, cada vez mais, com as atividades produtivas e com os parâmetros de mercado voltada às demandas de empresas.

Os cursos de Bacharelado Interdisciplinar prezam por uma formação generalista e, não obstante, afirmem a universidade como independente das demandas da sociedade produtiva, introduzem competências estreitamente correlacionadas a sociedade mercantilizada, reafirmando compromissos com documentos produzidos pelo Banco Mundial, UNESCO e Alfa Tuning. É perceptível, que apesar de enfatizarem uma formação humanista, incorrem em contradições que deixam claro o quanto os cursos de Bacharelado Interdisciplinar estão dedicados a uma formação que visa a adaptação ao mercado de trabalho.

Enfatizando a necessidade de uma formação flexível e orientada por competências e habilidades, que possibilitam a inserção em múltiplas interfaces profissionais, com capacidade de auto aprendizado e de contínua atualização, promovendo o desenvolvimento de competências e habilidades para o aprendizado ao longo da vida. Habilidades primordiais para conformar os trabalhadores às novas exigências do mercado de trabalho, competitivo, instável e em permanente metamorfose. Se espera que a universidade ofereça uma formação para inserir os educandos em um mercado de trabalho flutuante e, cada vez mais, excludente. Não demonstra preocupações reais com a modificação das condições de vida e de trabalho, apenas de adaptação ao mercado de trabalho.

A criação dos cursos de Bacharelado Interdisciplinar com forte viés de atendimento as necessidades do capital, nos remete ao defendido por Fernandes (1975) que, ao se referir as alterações na sociedade urbano industrial, o autor, cita a crítica a universidade existente, que

trata o ensino superior como um “luxo inútil” e precisa passar por readequações para preparar os estudantes para as novas exigências do desenvolvimento dependente. Esse processo de adaptação as novas demandas da sociedade capitalista é o que vem ocorrendo com a inserção dos cursos de Bacharelado Interdisciplinar, que se apresentam com um caráter humanista, mas, na verdade, consistem em cursos generalistas e aligeirados.

É no reordenamento da sociedade capitalista que percebemos claramente essa ingerência sobre a educação, nesse momento, se acirram as críticas sobre a sua qualidade e sua utilidade, principalmente da educação superior, aflorando o discurso a respeito da necessidade de adequações para preparar os estudantes para as novas formas de trabalho.

De fato, a educação superior precisa de mudanças para atender de forma igualitária os diversos setores da sociedade, mas precisamos de uma educação que almeje a transformação dessa sociedade e, não simplesmente vise se adaptar as alterações da sociedade capitalista e cada vez mais excludente.

Dessa forma, o Reuni depois de um longo período de descaso com as universidades mantidas pelo governo federal, trouxe uma esperança, uma promessa de investimentos e de ampliação. Com a possibilidade de aumento no número de alunos, docentes, servidores e estrutura física. Foi um período dinâmico para as universidades federais, entretanto, findado o período programado, cessaram as verbas destinadas ao programa, e o orçamento das instituições vem sofrendo drásticos cortes e contingenciamentos, ano após ano. E esse contexto que aumentou o número de alunos e de programas de assistência estudantil, ofertando acesso e possibilidades para que esses alunos permanecessem nas instituições concluindo os cursos iniciados, mesmo que insuficientes para atender a demanda, não teve previsão de continuidade. Mas não só isso. Findo o programa, as verbas destinadas para as universidades passaram por cortes, deixando as instituições com uma demanda maior frente um orçamento em declínio.

Um período de expansão programado e com data para terminar, seguido por um período de cortes no orçamento, este sim, sem previsão de término. O Reuni se caracterizou por ser um programa com viés gerencial que operacionalizava a realização de contratos de gestão entre o MEC e as universidades, acarretando uma expansão quantitativa, com aporte limitado e provisório de recursos.

Os dados evidenciam, que se por um lado houve expansão acadêmica a mesma não foi acompanhada de seu aporte orçamentário. A educação para ofertar qualidade de ensino e fazer pesquisa, necessita de investimentos contínuos, não apenas através de programas de tempos em tempos, seguidos de longos períodos de sucateamento.

Hoje, passados sete anos do término previsto para o programa, as universidades estão passando por uma situação de redução e contingenciamento de recursos. De acordo com nota da UFBA (2019), a instituição teve R\$ 55,9 milhões bloqueados pelo Ministério da Educação (MEC), correspondendo a 40% do orçamento de custeio. A franca expansão da UFBA nos últimos anos contrasta com um cenário de progressivo encolhimento do orçamento. A UFBA vem controlando os gastos com água, energia elétrica, e otimizado a prestação de serviços de segurança, portaria, limpeza e manutenção.

No caso da UFABC, o bloqueio representa R\$ 15,9 milhões. Em nota, a universidade informou que o corte afeta toda a universidade em seu papel social de formação de profissionais, e na produção de ciência e tecnologia.

Na UTFPR essa intervenção restringiu em 36,25% o planejamento de aplicação de verbas de custeio. A orientação da reitoria para os *campi* UTFPR (2019b) é a de manter apenas os gastos estritamente essenciais para garantir a continuidade, dentro do possível, das atividades de ensino, pesquisa e extensão, concentrando os esforços para a manutenção de programas estudantis e para o pagamento de despesas básicas, como água, luz, telefone, limpeza e segurança.

A redução do orçamento, verificada nas três universidades pesquisadas, ocorre também nas demais instituições federais. De acordo com dados do G1, em 2017, as universidades federais tiveram o menor repasse de verbas em sete anos. Entre as 63 instituições, 90% operam com perdas reais em comparação a 2013. A redução da verba está na contramão da recente política de expansão da rede federal de ensino superior.

De acordo com Mancebo, Silva Júnior e Oliveira (2018, p. 6), em função do corte de verbas, constata-se nas universidades federais, além do abandono da infraestrutura física dos *campi*, “a amarga tarefa de reconfigurar diversos procedimentos internos, para fazer frente à expansão (do período anterior) que lhes legou mais alunos, cursos, *campi* e forte interiorização, sem financiamento para a devida consolidação”.

Nesse momento de contingenciamento de recursos, as universidades vêm somando esforços para se manter em funcionamento, buscando minimizar os impactos nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, além da assistência estudantil, transferindo os cortes do orçamento para as unidades administrativas e de gestão.

As consequências desse processo estão expressas desde a flexibilização dos currículos, adoção do ensino a distância como uma forma de baratear as despesas e atender um número maior de alunos, a intensificação do trabalho docente, principalmente, com foco no ensino e as debilidades referentes à estrutura física da universidade, que não estava preparada para

atender com qualidade a uma maior demanda de alunos, resultando em uma baixa qualidade de ensino.

A história mostra que a educação no Brasil tem sido utilizada como uma ferramenta para consolidação das políticas de ordem capitalista. Nesse sentido, as reformas e políticas dirigidas à educação estão conectadas ao contexto sociopolítico de sua implementação. Assim, a estratégia do governo Lula de conciliação de classes, sob um programa de governo engendrado por frações da burguesia e da burocracia sindical, com algumas concessões aos trabalhadores. Baseia-se na tentativa de postular uma mudança gradual na sociedade através da qual se realizam alguns programas para as classes trabalhadoras visando reduzir as reivindicações e articulações populares.

Em suma, não é com um programa ou reforma educacional que serão superados os embates na universidade e muito menos no modo de produção capitalista. Dessa forma, não podemos esperar grandes mudanças quando tratamos de reformas que se situam nos marcos capitalistas, principalmente, se essas reformas nascem por meio de legislações emanadas diretamente de setores do governo. Ou seja, não são frutos de debates da sociedade civil ou dos grupos envolvidos. Para Mészáros (2005) o reformismo, mesmo que minimize os problemas e as distorções sociais não busca a solução para os problemas estruturais.

## 6 Referências

AFONSO, Almerindo Janela. A educação superior na economia do conhecimento, a subalternização das ciências sociais e humanas e a formação de professores. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 2, p. 269-291, jul. 2015.

ALFA TUNING. Universidades Brasileñas Participantes. **Tuning América Latina**, 2004-2007. Disponível em: <http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=content&task=view&id=152&Itemid=176>. Acesso em: 27 abr. 2018.

ALFA TUNING. Universidades brasileñas participantes. **Tuning América Latina**, 2011-2013. Disponível em: <http://www.tuningal.org/pt/participantes/brasil/universidades>. Acesso em: 28 abr. 2018.

ALMEIDA FILHO, Naomar. Universidade: perversões da autonomia. **Folha de São Paulo**, São Paulo/SP, 11 jan. de 2009. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz1101200908.htm>. Acesso em: 02 nov. 2018.

ALMEIDA FILHO, Naomar de. Universidade Nova no Brasil. *In*: SANTOS, Boaventura de Souza; ALMEIDA FILHO, Naomar de. A universidade no século XXI: para uma universidade nova. Coimbra, Out, 2008. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/A%20Universidade%20no%20Seculo%20XXI.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2019.

ANDES, Sindicato nacional dos docentes das instituições de ensino superior. Reuni, universidade nova e professor equivalente: faces da reforma. *In*: **Cadernos Andes**. As novas faces da reforma universitária do governo Lula e os impactos do PDE sobre a educação superior. Brasília, n. 25, p. 1-41, agos. de 2007.

ANDRADE, Diego César Terra de; CASTRO, Conrado Gomide de; CAPPELLE, Mônica Carvalho Alves. A gestão pública e o REUNI: entre o social e o gerencial. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações, MG, v. 9, n. 2, p. 154-170, ago./dez. 2011.

ANTUNES, Fátima. Globalização e europeização das políticas educativas: percursos, processos e metamorfoses. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Oeiras, n. 47, p. 125-143, jan 2005.

ANTUNES, Fátima. Interrogações e itinerários de pesquisa em políticas educativas: “Outra mudança faz de mor espanto, que não se muda”. *In*: ALVES, Mariana Gaio *et al.* **Aprendizagem ao longo da vida e políticas educativas europeias: tensões e ambiguidades nos discursos e nas práticas de estados, instituições e indivíduos**. Óbidos, Portugal: Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, 2010. p. 211-250.

ANTUNES, Ricardo. Fenomenologia da crise brasileira. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 19, n. 35, p. 09-26, jul./dez. 2015.



- ARAÚJO, Maria Arlete Duarte de; PINHEIRO, Helano Diógenes. Reforma gerencial do Estado e rebatimentos no sistema educacional: um exame do REUNI. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 647-668, out./dez. 2010.
- ARAÚJO, Rhoberta Santana de. **A implantação do REUNI na Universidade Federal do Pará: um estudo de caso do câmpus universitário de Altamira**. 2011. 277 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, UFPA, Belém, 2011.
- ATCON, Rudolph P. **Rumo a reformulação estrutural da universidade brasileira**. Estudo realizado para a Diretoria do Ensino Superior do MEC, Rio de Janeiro, 1966.
- BANCO MUNDIAL/BIRD. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia**. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento. Banco Mundial. Washington. 1995.
- BANCO MUNDIAL. **La educación superior en los países en desarrollo: peligros y promesas**. Washington, D.C, U.S.A, 2000.
- BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento**. Estratégia 2020 para a educação do grupo Banco Mundial: resumo executivo. Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento. Washington, 2011.
- BASTOS, Carmen Célia Barradas Correia. O processo de Bolonha no espaço europeu e a reforma universitária brasileira. *In*: PEREIRA, Elisabeth Monteiro de Aguiar; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. (orgs). **Universidade Contemporânea: políticas do processo de Bolonha**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 153-164.
- BENEITONE, Pablo *et al.* **Reflexões e Perspectivas da Educação Superior na América Latina: informe final do Projeto Tuning – 2004-2007**. Universidade de Deusto, Universidade de Groningen. Bilbao, Espanha, 2007. 432 p.
- BOLÍVAR, Antonio. O planejamento por competência na reforma de Bolonha da educação superior: uma análise crítica. *In*: PEREIRA, Elisabeth Monteiro de Aguiar; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. (orgs). **Universidade Contemporânea: políticas do processo de Bolonha**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.
- BOLONHA, Declaração de. Declaração conjunta dos ministros da educação europeus, reunidos em Bolonha em 19 de junho de 1999. Disponível em: [http://www.abc.org.br/wp-content/uploads/2009/09/www.ufabc\\_.edu\\_.br\\_images\\_stories\\_pdfs\\_declaracaodebolonhaportugues.pdf](http://www.abc.org.br/wp-content/uploads/2009/09/www.ufabc_.edu_.br_images_stories_pdfs_declaracaodebolonhaportugues.pdf). Acesso em: 2018 mar. 20.
- BORGES, Maria Creusa de Araújo. A visão de educação superior do Banco Mundial: recomendações para a formulação de políticas educativas na América Latina. **RBP AE**, Goiânia-GO, v. 26, n. 2, p. 367-375, mai./ago 2010.
- BOSCHI, Renato; GAITÁN, Flavio. Intervencionismo estatal e políticas de desenvolvimento na América Latina. **CADERNO CRH**, Salvador, v. 21, n. 53, p. 305-322, Maio/Ago. 2008.
- BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 62.937, de 2 de Julho de 1968. **Dispõe sobre a instituição de grupo de trabalho para promover a reforma universitária e dá outras**

**providências.**, Brasília, 2 de julho de 1968. Diário Oficial da União - Seção 1 - 3/7/1968. 5481 p. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62937-2-julho-1968-404810-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 abr. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, Diretoria de Ensino Superior. **Acordo MEC-USAID**. Relatório da equipe de assessoria ao planejamento do ensino superior, EAPES. Rio de Janeiro, 1969. 648 p.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, Diretoria de Ensino Superior. **Reforma Universitária**. Relatório do Grupo de Trabalho Criado pelo Decreto nº 62.937/68. Brasília, 3ª edição, 1983.

BRASIL. Presidência da República. Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Brasília. 1995.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, 2004.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - Prouni. Brasília, 2005a.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.145, de 26 de julho de 2005**. Institui a Fundação Universidade Federal do ABC – UFABC e dá outras providências. Brasília, 2005b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11145.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11145.htm). Acesso em: 27 ago. 2019.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto Nº 6.025, de 22 de janeiro de 2007**. Institui o Programa de Aceleração do Crescimento - PAC, o seu Comitê Gestor, e dá outras providências. Brasília, DF, jan. 2007a.

BRASIL. MEC. **Reuni**: Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: diretrizes gerais. Brasília, ago. 2007b.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Brasília, DF, abr. 2007c.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF, abr. 2007d.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF: MEC, 2007e.

BRASIL. MEC. SESU. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Reuni 2008** – Relatório de Primeiro Ano. Brasília, DF, MEC: SESU, 2009.

BRASIL, MEC. **Referenciais orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares das Universidades Federais**. Brasília, DF, nov. 2010a.

BRASIL. MEC. **REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**, 2010b. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>. Acesso em: 24 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Superior. **Parecer CNE/CES nº: 266/2011**. Referenciais orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares das Universidades Federais. Aprovado em: 6/7/2011.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF, 2012a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em: 20 agos. 2019.

BRASIL. MEC. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012**. Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº126/2012. Brasília, DF, 2012b.

BRASIL. **Lei nº 13.110, de 25 de março de 2015**. Altera a Lei nº 11.145, de 26 de julho de 2005, que institui a Fundação Universidade Federal do ABC - UFABC, e dá outras providências. Brasília, DF, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13110.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13110.htm#art1). Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL. MEC/INEP. **Censo da educação superior 2017**. Divulgação dos principais resultados. Brasília, DF, set. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-ultimo/file>. Acesso em: 20 de jul. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Orçamentos Anuais**. Lei Orçamentária Anual. Volume 5. Disponível em: <http://www.planejamento.gov.br/assuntos/orcamento-1/orcamentos-anuais>. Acesso em: 18 de nov. 2018.

BRUNO, Lúcia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 545-562, set./dez. 2011.

CACHAPUZ, António Francisco. A construção do espaço europeu de ensino superior: um "case study" da globalização. *In*: PEREIRA, Elisabeth Monteiro de Aguiar; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. (orgs). **Universidade contemporânea: políticas do Processo de Bolonha**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009. p. 13-26.

CACHAPUZ, António Francisco. Bolonha 2015: o estado das coisas. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 36-50, abr./jun 2016.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. A política pública para a educação superior no Brasil (1995-2008) ruptura e/ou continuidade, 2011. 177 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciências Econômicas, Departamento de Instituto de Economia, UNICAMP, Campinas.

CATANI, Afrânio Mendes. Processo de Bolonha e impactos na América Latina: incursão preliminar em produções bibliográficas recentes. **ANPAE - I Congresso Ibero-Brasileiro de Política e Administração da Educação**, 2010. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/4.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2018.

CGU, Controladoria regional da União no estado do Paraná. **Relatório de avaliação dos resultados da gestão**. Curitiba, PR, 2017. 76 p.

CHAUÍ, Marilena. A universidade operacional. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 4, n. 3, p. 3-8, 1999.

CHAVES, Vera Lucia Jacob; CABRITO, Belmiro Gil. Políticas públicas de financiamento e acesso na educação superior do Brasil e de Portugal – diferenças e convergências. **XI Congresso Luso afro brasileiro de ciências sociais - Diversidades e (des)igualdades**. Salvador: 2011.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; LIMA, Rosângela Novaes; MEDEIROS, Luciene Miranda. Reforma da educação superior brasileira - de Fernando Henrique Cardoso a Luiz Inácio Lula da Silva: políticas de expansão e privatização da educação superior brasileira. **XII Seminário Nacional Universitas/BR**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. XII Seminário Nacional Universitas/BR, 2006, Campo Grande, 2006.

CHAVES, Vera Lucia Jacob; MENDES, Odete da Cruz. REUNI - o contrato de gestão na reforma da educação superior pública. **ANPAE**, 2009. Disponível em: [http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2009/352.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/352.pdf). Acesso em: 05 dez. 2017.

CHAVES, Vera Lucia Jacob. Política de financiamento e a expansão da educação superior no Brasil: o público e o privado em questão. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 427-441, maio/agos. 2015.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

COELHO, Jaime Cesar; CAPINZAIKI, Marília Romão. Hierarquia dos estados no regime econômico-financeiro: os BRICS e a governança econômica global. **Revista Tempo do Mundo**, Brasília, v. 3, n. 1, p. 131-154, jan. 2017. Disponível em: [http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7390/1/TdM\\_v3\\_n1\\_Hierarquia.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7390/1/TdM_v3_n1_Hierarquia.pdf). Acesso em: 27 mar. 2018.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. *In*: LOPES, Eliana Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-204.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. 2ª. ed. São Paulo: UNESP, 2007.

Declaração conjunta sobre a Harmonização da Arquitectura do Sistema Europeu. **Declaração de Sorbonne**. Universidade de Sorbonne. Paris. 1998. Disponível em: [https://www.uc.pt/ge3s/pasta\\_docs/outros\\_docs/decl\\_sorbonne](https://www.uc.pt/ge3s/pasta_docs/outros_docs/decl_sorbonne). Acesso em: 22 abr. 2019.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. UNESCO, 1996. 288 p.

DIAS, Marco Antonio Rodrigues. Inovações na educação superior: tendências mundiais. *In*: SPILLEA, Paulo; ROBL, Fabiane; MENEGHEL, Stela Maria (Orgs). **Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década 2011-2020**. Brasília: UNESCO, CNE, MEC, 2012.

DIAS SOBRINHO, José. O processo de Bolonha. *In*: PEREIRA, Elisabeth Monteiro de Aguiar; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. (orgs). **Universidade Contemporânea: políticas do processo de Bolonha**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 129-152.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas de expansão da educação superior no Brasil e a modalidade EAD. *In*: MANCEBO, Deise; SILVA JUNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira. (orgs). **Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. Campinas, São Paulo: Alínea, 2008. p. 97-115.

DURHAM, Eunice Ribeiro. **As políticas recentes para o ensino superior na América Latina**. NUPES: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1997.

EIRÓ, Maria Idatí; CATANI, Afrânio Mendes. Projetos Tuning e Tuning América Latina: afinando os currículos às competências. **Cadernos PROLAM/USP**, v. 10 n. 18, p. 105-125, 2011.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Vinte e cinco anos de reforma universitária: um balanço. *In*: MOROSINI, Marília Costa. **Universidade no Mercosul**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 149-177.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade e Poder. Análise Crítica/Fundamentos Históricos 1930-45**. 2ª. ed. Brasília: Plano, 2000.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, v. 22, n. 28, p. 17-36, 2006.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira: reforma ou revolução**. São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

FERREIRA, Suely; OLIVEIRA, João Ferreira de. As reformas da educação superior no Brasil e na União Europeia e os novos papéis das universidades públicas. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, v. 17, n. 18, p. 50-67, jan./dez. 2010.

FERREIRA, Suely; OLIVEIRA, João Ferreira de. Expansão, interiorização e alterações nas universidades federais no contexto do desenvolvimentismo. *In*: FERREIRA, Suely; OLIVEIRA, João Ferreira de (Orgs). **Universidades públicas: mudanças, tensões e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 17-56.

FERREIRA, Suely; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. Universidades Federais, desenvolvimento regional e inovação: alterações político-acadêmicas e construção de novas identidades. *In*: FERREIRA, Suely; OLIVEIRA, João Ferreira de (Orgs). *Universidades públicas: mudanças, tensões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 57-91.

FIORI, José Luís. O cosmopolitismo de cócoras. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 14, n. 39, p. 21-32, ago. 2000.

GARCIA, Walter E. Demandas retardatárias em tempos difíceis. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (Org). **Políticas Públicas e Gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análise**. Brasília: Líber Livro Editora, 2011. p. 73-84.

GOMES, Marco Antônio de Oliveira; FERRAZZO, Gedeli; LÔBO, Cláudia Barbosa. A educação escolar e formação para o mercado: a “empregabilidade” e a produção do trabalho precarizado. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 10, n. 2, p. 48-57, ago, 2018.

GÓMEZ, Magela Reny Fonticiella; REMOR, Clóvis Ricardo; DE MARCO Marilete Terezinha; BETZEK, Simone Beatriz Farinon. Evasão na engenharia: o caso dos cursos da UTFPR *campus* medianeira tendo como acesso o Sisu. *Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia*, Medianeira, PR, v. 6, n. 13, p. 73-89, 2015.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1994.

HORTALE, Virginia Alonso; MORA, José-Ginés; Tendências das reformas da educação superior na Europa no contexto do processo de Bolonha. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 88, p. 937-960, out, 2004.

IANNI, Octavio. **A era do globalismo**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Inep. Sinopse Estatística da Educação Superior. Brasília: Inep. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 20 de jan. 2019.

JARDIM, Maria Chaves; SILVA, Márcio Rogério. **Programa de aceleração do crescimento (PAC): neodesenvolvimentismo?** São Paulo: Editora UNESP, Cultura Acadêmica, 2015.  
LIMA, Kátia. **Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula**. São Paulo: Xamã, 2007.

LIMA, Kátia. Contra-reforma da educação nas universidades federais: o REUNI na UFF. **Universidade e Sociedade, ANDES-SN**, Brasília, DF, v. XIX, n. 44, p. 147-157, jul, 2009.

LIMA, Licínio; AZEVEDO, Mario Luis Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. O processo de Bologna, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. **Avaliação**, Campinas, SP, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar, 2008.

LUCENA, Mycarla Miria Araujo de; CABRAL, Carla Giovana. Educação CTS nos bacharelados interdisciplinares em ciência e tecnologia na região nordeste do Brasil. *In*:

\_\_\_\_\_. **VI Simpósio Nacional de Ciência, Tecnologia e Sociedade, 2015**. Disponível em: <http://www.rio2015.esocite.org/resources/anais/5/1440783310>. Acesso em: 24 abr. 2019.

MACHADO, Otávio Luiz. O relatório do general Meira Mattos em 1968: a educação superior e repressão ao movimento estudantil no Brasil. **Revista eletrônica Cadernos de História**, Ouro Preto, MG, v. 2, p. 1-21, set, 2006.

MAGALHÃES, António. Cenários, dilemas e caminhos da educação superior europeia. **Perspectiva**, Florianópolis, SC, v. 29, n. 2, p. 623-647, jul./dez. 2011.

MANCEBO, Deise. Diversificação do ensino superior no Brasil e qualidade acadêmico-crítica. In: OLIVEIRA, João Francisco de; CATANI, Afrânio Mendes; SILVA JUNIOR, João dos Reis. (orgs). **Educação superior no Brasil: em tempos de internacionalização**. São Paulo: Xamã, 2010. p. 37-53.

MANCEBO, Deise. Educação superior no Brasil: expansão e tendências (1995-2014). In: Anais da 37ª Reunião Nacional da Anped. Florianópolis, SC. 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/educacao-superior-no-brasil-expansao-e-tendencias-1995-2014>. Acesso em 20 de jul. 2019.

MANCEBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de. Políticas, Gestão e direito a educação superior: novos modos de regulação e tendências em construção. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, PR, v. 40, n. 1, e37669, jan/mar, 2018.

MARQUES, Antonio Carlos Henriques; CEPÊDA, Vera Alves. Um perfil sobre a expansão do ensino superior recente no Brasil: aspectos democráticos e inclusivos. **Perspectivas**, São Paulo, v. 42, p. 161-192, jul./dez. 2012.

MÉSZÁROS, István. Trad. Isa Tavares. Educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINTO, Lalo Watanabe. **A educação da "miséria": particularidade capitalista e educação superior no Brasil**. Unicamp: Faculdade de Educação. Campinas, 2011.

NASCIMENTO, Fabio. **O perfil exportador brasileiro para os BRICS no período de 2000 a 2011**. 2013. 90 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Economia, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

NORONHA, Olinda Maria. **História da educação: sobre as origens do pensamento utilitarista no ensino superior brasileiro**. Campinas, SP: Editora Alínea, 1998.

OLIVEIRA, João Ferreira de. **A reestruturação da educação superior no Brasil e o processo de metamorfose das universidades federais: o caso da Universidade Federal de Goiás (UFG)**. 2000. 210 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2000.

OLIVEIRA, João Ferreira de *et al.* A reforma da Educação Superior e os mecanismos de parceria público-privada. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 323-348, jul./dez. 2005.

OLIVEN, Arabela Campos. O Século XIX: as primeiras faculdades. *In*: SOARES, Maria Susana Arrosa. **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre: IESALC – Unesco - Caracas, 2002. p. 24-38.

OTRANTO, Célia Regina. A reforma da educação superior do governo Lula: da inspiração a implantação. *In*: SILVA JUNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de; MANCEBO, Deise (orgs.). **Reforma universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006. p. 43-58.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. Apresentação. *In*: PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. **Reforma universitária e a construção do espaço europeu de educação superior: análise de uma década do processo de Bolonha**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 7-16.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar; PASSOS, Rogério Duarte Fernandes dos. A reforma universitária europeia e a construção do EEES: do processo à implementação. *In*: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; FÁVERO, Altair Alberto; CATANI, Afrânio Mendes. (Orgs.). **O Espaço Europeu de Educação Superior (EEES) para além da Europa: apontamentos e discussões sobre o chamado processo de bolonha e suas influências**. 1ª. ed. Curitiba, PR: CRV, 2015. p. 19-39. Coedição: Buenos aires, AR; Editora CLACSO, 2015.

RAIO-X do orçamento das universidades federais de 2008 a 2017: veja a evolução dos repasses pelo MEC para cada instituição. **G1**. Grupo Globo. Publicado em: 29/06/2018. Disponível em: <http://especiais.g1.globo.com/educacao/2018/raio-x-do-orcamento-das-universidades-federais/>. Acesso em: 20 de fev. 2019.

RAMOS, Marise Nogueira. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

RISTOFF, Dilvo. Educação Superior no Brasil 10 anos pós LDB: da expansão à democratização. *In*: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília. (orgs.). **Educação Superior no Brasil 10 anos pós LDB**. Brasília - DF: INEP, 2008. p. 39-50.

RODRIGUES, Taíla Albuquerque; SALVADOR, Evilasio. As implicações do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) nas políticas sociais. **SER Social**, Brasília, v. 13, n. 28, p. 129-156, jan./jun. 2011.

SAMPAIO JUNIOR, Plínio de Arruda. Desenvolvimentismo e neodesenvolvimentismo: tragédia e farsa. **Serv. Social e Sociedade**, São Paulo, n. 112, p. 672-688, out./dez. 2012.

SAMPAIO, Helena. O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. **Revista Ensino Superior Unicamp**, Campinas, SP, n. 4, out. 2011.

SANTAELLA, Lúcia. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal? **Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 17-22, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2011.



SANTOS, Cleusa *et al.* PAC: uma orientação neoliberal para as políticas sociais – gestão dos direitos ou dos negócios do social? **SER Social, Brasília**, v. 12, n. 26, p. 116-146, jan./jun. 2010.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. *In*: SAVIANI, Dermeval *et al.* **O legado educacional do século XX**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 09-57.

SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Poiesis Pedagógica**, Catalão, Go, v. 8, p. 4-17, ago/dez. 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Expansão do ensino superior: contexto, desafios e possibilidades. **Avaliação**, Campinas, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009.

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? *In*: MOROSINI, Marília Costa. **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio, 2011. p. 275-289.

SICSÚ, João; PAULA, Luiz Fernando de; MICHEL, Renaut. Por que novo desenvolvimentismo? **Revista de Economia Política**, São Paulo, v. 27, n. 4, p. 507-524, out/dez, 2005.

SICSÚ, João. O PAC é uma nova forma de pensar a relação entre duas instituições, o Estado e o mercado. **Teoria e debate**, São Paulo, n. 70, mar, 2007.

SILVA JUNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudança na produção**. São Paulo: Cortes, 2001.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA JUNIOR, João dos Reis; CATANI, Afrânio Mendes. Mudança na universidade pública diante da ausência concreta dos movimentos. *In*: RODRIGUES, Fabiana de Cássia; NOVAES, Henrique Tahan; BATISTA, Eraldo Leme. (Orgs). **Movimentos sociais, trabalho associado e educação para além do capital**. São Paulo: Outras Expressões, Vol II, 2013.

SILVA, Cristiano. **O PAC do governo Lula e o processo de dependência e exploração da economia brasileira**. Disponível em:  
<http://www.sinasefe.org.br/antigo/Texto%20sobre%20o%20PAC.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2019.

SINGER, André. **Os sentidos do lulismo: reforma gradual e pacto conservador**. São Paulo, Cia. das Letras, 2012.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Síntese de história da cultura brasileira**. 12<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Dife, 1984.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

THOMÉ, Maria Christina. Universidade para a mudança: as comissões paritárias e a reforma do ensino superior (1968). **Revista Adusp**, São Paulo, p. 54-62, out, 2005.

TORRES, Julio Cesar. Reforma do Estado, administração pública e sociedade civil: alguns apontamentos. In: NOVAES, Henrique Tahan; DAL RI, Neusa Maria. (Orgs). **Movimentos sociais e crises contemporâneas**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, v. II, 2017. p. 353-370.

TRINDADE, Helgio Henrique Casses. Pensadores y forjadores de universidades creadas a partir de la Independencia: Brasil. In: GUADILLA, Carmen García (Org). **Pensamiento universitario latinoamericano: pensadores y forjadores de la universidad latinoamericana**. Caracas: CENDES, IESALC-UNESCO, 2008. p. 561-601.

TUNING - AMÉRICA LATINA. Reflexões e perspectivas do ensino superior na América Latina. Relatório final, Proyecto Tuning 2004-2007. Universidade de Deusto e Universidade de Groningen. Espanha, 2007. p. 432.

UFABC. Universidade Federal do ABC. **Prestação de Contas 2007**. Santo André, SP, 2008.

UFABC. Universidade Federal do ABC. Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (ConsePE) nº 31 de 01 de julho de 2009, Santo André, SP, 2009b. Disponível em: <http://www.ufabc.edu.br/administracao/conselhos/consepe/resolucoes/resolucao-consep-no-312009-01072009-normatiza-o-ingresso-nos-cursos-de-formacao-especifica-apos-a-conclusao-dos-bacharelados-interdisciplinares-oferecidos-pela-ufabc>. Acesso em: 27 ago. 2018.

UFABC. Universidade Federal do ABC. **Relatório de gestão exercício 2008**. Santo André, SP, 2009a.

UFABC. Universidade Federal do ABC. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Santo André, SP, 2010a.

UFABC. Universidade Federal do ABC. **Relatório de gestão exercício 2009**. Santo André, SP, 2010b.

UFABC. Universidade Federal do ABC. **Relatório de gestão exercício 2010**. Santo André, SP, 2011.

UFABC. Universidade Federal do ABC. **Relatório de gestão exercício 2011**. Santo André, SP, 2012.

UFABC. Universidade Federal do ABC. **Relatório de gestão exercício 2012**. Santo André, SP, 2013a.

UFABC. Universidade Federal do ABC. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2013-2022**. Santo André, SP, 2013b.

UFABC. Universidade Federal do ABC. **Relatório de gestão exercício 2013**. Santo André, SP, 2014.

UFABC. Universidade Federal do ABC. **Projeto Pedagógico do Curso Bacharelado em Ciência e Tecnologia**. Santo André, SP, 2015a.

UFABC. Universidade Federal do ABC. **Relatório de gestão exercício 2014**. Santo André, SP, 2015b.

UFABC. Universidade Federal do ABC. **Projeto Pedagógico do Curso Bacharelado em Ciências e Humanidades**. São Bernardo do Campo, SP, 2015c.

UFABC. Universidade Federal do ABC. **Relatório de gestão exercício 2015**. Santo André, SP, 2016.

UFABC. Universidade Federal do ABC. **Relatório de gestão exercício 2016**. Santo André, SP, 2017a.

UFABC. Universidade Federal do ABC. **Projeto pedagógico institucional**. Santo André, SP, 2017b.

UFABC. Universidade Federal do ABC. **Relatório de gestão exercício 2017**. Santo André, SP, 2018.

UFABC. Universidade Federal do ABC. Nota sobre o bloqueio dos recursos orçamentários da UFABC. Santo André, SP, 2019. Disponível em: <http://www.ufabc.edu.br/noticias/nota-sobre-o-bloqueio-dos-recursos-orcamentarios-da-ufabc>. Acesso em: 19 de set. de 2019.

UFBA. Universidade Federal da Bahia. **Projeto Pedagógico Institucional**. Salvador, BA, 2005.

UFBA. Universidade Federal da Bahia. **Plano de expansão e reestruturação da arquitetura curricular na Universidade Federal da Bahia**. Documento elaborado pela equipe técnica da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação e por um Grupo de Trabalho ad-hoc designado pela Reitoria, apresentado em versão preliminar ao Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal da Bahia em Reunião Extraordinária de 29 de maio de 2006. Salvador/BA, UFBA, 2007a.

UFBA. Universidade Federal da Bahia. **Proposta de inclusão da Universidade Federal da Bahia ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI**. Salvador/BA, 2007b.

UFBA. Universidade Federal da Bahia. **Resolução nº 02, de 01 de julho de 2008. Estabelece definições, princípios, modalidades, critérios e padrões para organização dos cursos de graduação da UFBA**. Salvador, BA, 2008a.

UFBA. Universidade Federal da Bahia. **Relatório de Gestão 2007**. Salvador, BA, 2008b.

UFBA. Universidade Federal da Bahia. **Projeto pedagógico dos Bacharelados Interdisciplinares**. Salvador, BA, 2008c.

UFBA. Universidade Federal da Bahia. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2008-2012**. Salvador, BA, 2008d.

UFBA. Universidade Federal da Bahia. **Relatório de Gestão 2008**. Salvador, BA, 2009.

UFBA. **Projeto Pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia**. Salvador, BA, 2010a.

UFBA. Universidade Federal da Bahia. **Estatuto e Regimento Geral**. Salvador, BA, 2010b.

UFBA. Universidade Federal da Bahia. **Relatório de Gestão 2009**. Salvador, BA, 2010c.

UFBA. Universidade Federal da Bahia. **Projeto Pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar em Artes**. Salvador, BA, 2010d.

UFBA. Universidade Federal da Bahia. **Relatório de Gestão 2011**. Salvador, BA, 2012a.

UFBA. Universidade Federal da Bahia. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2012-2016**. Salvador, BA, 2012b.

UFBA. Universidade Federal da Bahia. **Relatório de Gestão 2012**. Salvador, BA, 2013.

UFBA. Universidade Federal da Bahia. **Relatório de Gestão 2013**. Salvador, BA, 2014.

UFBA. Universidade Federal da Bahia. **Relatório de Gestão 2014**. Salvador, BA, 2015.

UFBA. Universidade Federal da Bahia. **Relatório de Gestão 2015**. Salvador/BA, 2016.

UFBA. Universidade Federal da Bahia. **Relatório de Gestão 2016**. Salvador, BA, 2017.

UFBA. Universidade Federal da Bahia. **Relatório de Gestão 2017**. Salvador/BA, 2018a.

UFBA. Universidade Federal da Bahia. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2022**. Salvador, BA, 2018b.

UFBA. Universidade Federal da Bahia. Entenda como o bloqueio impacta o já apertado orçamento da UFBA. Salvador, BA, 2019. Disponível em: <http://www.edgardigital.ufba.br/?p=12670>. Acesso em: 20 de set. de 2019.

UFCEG. Universidade federal de Campina Grande. **Proposta da UFCEG ao Reuni**. Campina Grande, PB, 2007.

UFERSA. Universidade Federal Rural do Semi-Árido. **Curso de Bacharelado em Ciência e Tecnologia**: Projeto Pedagógico do Curso. Mossoró, RN, 2010.

UFJF. Universidade Federal de Juiz de Fora. **Proposta Reuni**: para apreciação do Conselho Superior da Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, MG, 2007.

UFJF. Universidade Federal de Juiz de Fora. **Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas**. Juiz de Fora, MG, 2009.

UFMA. Universidade Federal do Maranhão. **Projeto Pedagógico do Curso em Ciência e Tecnologia** - Modalidade Bacharelado Interdisciplinar. São Luís, MA, 2017.

UFMG. Universidade federal de Minas Gerais. **Proposta de adesão ao Reuni**. Belo Horizonte, MG, 2007.

UFOP. Universidade Federal de Ouro Preto. **Proposta de adesão da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni**. Ouro Preto, MG, 2007.

UFOPA. Universidade Federal do Oeste do Pará. **Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia**. Santarém, PA, 2014.

UFRB. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. **Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura Interdisciplinar em Artes**. Santo Amaro da Purificação, BA, 2017.

UFRB. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. **Projeto Pedagógico do Curso Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Ambientais**. Santo Amaro, BA, 2018.

UFRB. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. **Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Saúde**. Santo Antônio de Jesus, BA, 2014.

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia**. Porto Alegre, RS, 2015.

UFRN. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Projeto de reestruturação e expansão (REUNI/UFRN) relatório 2008-2012**. Rio Grande do Norte, RN, 2013.

UFRN. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências e Tecnologia - Bacharelado**. Natal, RN, 2017.

UFSB. Universidade Federal do Sul da Bahia. **Projeto Pedagógico de Curso Bacharelado Interdisciplinar em Saúde**. Itabuna / Porto Seguro / Teixeira de Freitas, Bahia, 2016.

UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina. **Projeto Pedagógico do Curso Bacharelado em Ciência e Tecnologia**. Joinville, SC, 2016.

UFSCAR. Universidade Federal de São Carlos. **Proposta de adesão ao programa Reuni**. São Carlos, 2007.

UFVJM. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. **Proposta de adesão ao Reuni/UFVJM**. Diamantina, MG, 2007.

UFVJM. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. **Projeto Pedagógico de Curso Bacharelado em Ciência e Tecnologia**. Diamantina, MG, 2008.

UFVJM. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciência e Tecnologia - Bacharelado Interdisciplinar**. Janaúba – Minas Gerais, 2014.

UNESCO. **As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social**. Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009. Paris, jul. 2009.

UNIFAL. Universidade Federal de Alfenas. **Projeto Político Pedagógico do Bacharelado em Ciência e Tecnologia**. Poços de Caldas, MG , 2016.

UNIFESP. Universidade Federal de São Paulo. **Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia**. São Carlos, SP, 2013.

UTFPR. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. **Plano de reestruturação e expansão da UTFPR Reuni**. Curitiba, PR, 2007a.

UTFPR. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. **Projeto Político-Pedagógico Institucional**. Curitiba, PR, 2007b.

UTFPR. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. **Prestação de contas exercício 2007**. Curitiba, 2008.

UTFPR. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. **Estatuto da Universidade Tecnológica Federal do Paraná**. Curitiba, PR, 2009a.

UTFPR. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. **Prestação de contas 2008**. Curitiba, PR, 2009b.

UTFPR. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. **Plano de desenvolvimento Institucional 2009-2013**. Curitiba, PR, 2009c.

UTFPR. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. **Prestação de contas 2009**. Curitiba, PR 2010.

UTFPR. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. **Relatório de gestão do exercício de 2010**. Curitiba, PR, 2011.

UTFPR. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. **Relatório de gestão do exercício de 2011**. Curitiba, PR, 2012.

UTFPR. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. **Relatório de gestão do exercício de 2012**. Curitiba, PR, 2013.

UTFPR. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. **Relatório de gestão do exercício de 2013**. Curitiba, PR, 2014a.

UTFPR. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. **Regulamento da organização didático-pedagógica dos cursos de graduação da UTFPR**. Curitiba, PR, 2014b.

UTFPR. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. **Relatório de gestão do exercício de 2014**. Curitiba, PR, 2015.

UTFPR. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. **Relatório de gestão 2015**. Curitiba, PR, 2016a.

UTFPR. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Projeto pedagógico do curso de graduação em Engenharia Civil da UTFPR *campus* Pato Branco. Pato Branco, PR, 2016b.

UTFPR. **Diretrizes curriculares para os cursos de graduação da UTFPR**. Curitiba, PR, 2017a.

UTFPR. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. **Relatório de gestão 2016**. Curitiba, PR, 2017b.

UTFPR. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. **Relatório de gestão exercício de 2017**. Curitiba, PR, 2018a.

UTFPR. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. **Plano de desenvolvimento institucional - 2018-2022**. Curitiba, PR, 2018b.

UTFPR. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. **Relatório de gestão 2018**. Versão resumida. Curitiba, PR, 2019a.

UTFPR. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Nota Oficial: Contingenciamento Orçamentário na UTFPR. Curitiba, PR, 2019b. Disponível em: <http://portal.utfpr.edu.br/noticias/cornelio-procopio/nota-oficial-contingenciamento-orcamentario-na-utfpr>. Acesso em: 20 de set. 2019.