



UNICAMP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ANA PAULA SILVEIRA

REUNI: SENTA QUE LÁ VEM HISTÓRIA...

CAMPINAS/SP
2015

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ANA PAULA SILVEIRA

REUNI: SENTA QUE LÁ VEM HISTÓRIA¹...

Dissertação de Mestrado
apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da
Faculdade de Educação da
Universidade Estadual de Campinas
para obtenção do título de Mestra
em Educação, na área de
concentração de Ciências Sociais na
Educação.

Orientador: Débora Mazza

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO
FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA
ALUNA ANA PAULA SILVEIRA, E ORIENTADA
PELO(A) PROF. (A) DR.(A) DÉBORA MAZZA.

CAMPINAS/SP
2015

¹ O presente título faz referência a um quadro apresentado, em uma série da TV- Cultura das décadas de 1980 e 1990.

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): Não se aplica.

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

Si39r Silveira, Ana Paula, 1986-
REUNI : senta que lá vem história... / Ana Paula Silveira. – Campinas, SP :
[s.n.], 2015.

Orientador: Débora Mazza.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das
Universidades Federais. 2. Bacharelado. 3. Interdisciplinaridade. 4.
Universidades públicas. 5. Universidade federal. I. Mazza, Débora, 1963-. II.
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: REUNI : sent. History is coming

Palavras-chave em inglês:

Support Program for the Restructuring and Expansion of Federal Universities

Bachelor degree

Interdisciplinarity

Public universities

Federal university

Área de concentração: Ciências Sociais na Educação

Titulação: Mestra em Educação

Banca examinadora:

Débora Mazza [Orientador]

José Vaidergom

Luís Enrique Aguilar

Data de defesa: 10-12-2015

Programa de Pós- Graduação: Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

REUNI: SENTA QUE LÁ VEM HISTÓRIA...

Autor : Ana Paula Silveira

Orientador: Prof. (a) Dr. (a) Débora Mazza

COMISSÃO JULGADORA:

Prof. Dr. José Vaidergnor

Prof. Dr. Luis Enrique Aguilar

2015

A Ata da Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no processo de vida acadêmica do aluno.

Dedico esse trabalho a todos os Professores de Educação Básica que tem, potenciais em desenvolver pesquisas acadêmicas, mas estão presos junto aos seus conhecimentos, em suas salas de aulas, devido a burocracia brasileira e a ausência de políticas públicas e legislações para a formação continuada em exercício.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus pelo dom vida e sabedoria.

Aos meus pais Isabel, Luiz Roberto pelo apoio e compreensão durante esses anos dedicado a pesquisa.

A minha irmã Ana Carolina pelos empréstimos de livros e pelo auxílio nos cálculos estatísticos.

A todos os meus familiares pelo incentivo.

A minha Avó Iracy que com toda simplicidade e sabedoria apoiou e contribuiu para que essa pesquisa fosse findada.

A Professora Débora pelas orientações, pelos ensinamentos os quais proporcionaram aprendizados que jamais serão esquecidos, pela compreensão e dedicação que somente uma pessoa como ela poderia proporcionar-me, que essa partilha seja lhe retribuída da melhor maneira possível, pois são poucas as pessoas que tornam esse momento da vida, doce e agradável, sem que o medo a insegurança prevaleça sob a pesquisa, palavras são poucas para lhe agradecer!

As minhas companheiras de grupo de pesquisa, Viviane, Lilian, Danyelen, Elaine, Camila, Crislaine, Maria Helena, Renata e Elaine que mesmo distante estiveram apoiando, oferecendo novas aprendizagens.

A Professora Nima Imaculada pelas sabias palavras que acalentaram a alma, durante o desenvolver da pesquisa, pelas acolhidas em Barão Geraldo e pela amizade construída

A Kátia pelo conhecimento compartilhado, pelas “dicas” acerca do mundo UNICAMP!!!, pelo auxílio acadêmico sempre oferecido com carinho

A Thaís que foi uma companheira diária, durante a escrita da dissertação, junto isso agradeço ao aplicativo “Whats’App que permitiu essa as proximidades durante o mestrado e agradeço pela amizade construída em 2013, que certamente perdurará por anos!

A Ramayana que mesmo distantes sempre esteve ao meu lado.

A grande amiga Helena que sempre esteve apoiando, ensinando, acalmando-me durante esses anos de pesquisa, pelas conversas diárias, pelos ensinamentos, pelas sugestões que sempre foram bem vindas. E acima de tudo pela oportunidade de refletir sobre a condição, a condição de mulher, professora, dona de casa e inserida na academia.

A Barbara Jhose pela doce acolhida em Campinas e por tornar esse Mestrado possível desde o Processo Seletivo.

A “Galerinha + ou –“ Anália, Cátia, Cleder, Fabio, Lucimara Loranth pela amizade, compreensão e incentivo desde a graduação e pelos debates teóricos calorosos que tivemos ao longo desses dez anos de amizade.

A Bia que sempre esteve ao meu lado apoiando e compreendendo esse momento da minha vida que demandou escolhas e abdições, me proporcionando momentos de leveza e alegria.

Ao José Renato que com sua imensa sabedoria permitiu novos conhecimentos e experiências.

As “Tias” Adriana, Marilda, Ireni, Zilda, Ângela Morceli e Rosangela pela acolhida, apoio e ensinamentos durante a difícil conciliação entre trabalho e vida acadêmica.

A gestora escolar Maria de Lourdes (Tula) pelo apoio e intermediações necessárias, a Tatiane Baffi pela grande contribuição durante o mestrado.

Aos Secretários da Educação do Município de Pitangueiras de 2013 e 2014, em especial ao Fabricio Liotti que com sabedoria tornou possível a realização do mestrado, a Juliana Tomazini pelo apoio.

A gestora escolar Marcia Bento pelos ensinamentos, auxílios, companhia e pelas trocas de experiências acadêmicas.

As minhas amigas Sandra, Elaine e Silvia Helena, funcionárias da Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras UNESP- Araraquara pelo livros, artigos e referências bibliográficas encontradas ao longo desses anos.

A Ana Paula Menezes pelas trocas de experiências acadêmicas, pelas confissões e angústias compartilhadas que somente um pós-graduando pode sentir, mesmo distante conseguiu atender minhas limitações, sendo uma companheira.

Aos funcionários da Biblioteca da Faculdade de Educação – UNICAMP, pelo carinho e acolhida.

Aos funcionários da Seção de Pós Graduação da Faculdade de Educação- UNICAMP, pelas informações precisas, em especial a Nadir que sempre apresentou soluções adequadas as dúvidas que uma pós-graduanda de primeira viagem possa ter.

Aos professores doutores da UNICAMP Dennis, Eduardo, Ana Almeida, Elisabeth, Helena, Olga, Nora e Heloani, pelos conhecimentos adquiridos ao longo desses anos.

Aos professores doutores José Vaidergnorn e Luis Aguilar pelas sabias contribuições dadas no exame de qualificação, as quais fiz o possível para atende-las. Agradeço pela presença no findar desse processo, a defesa.

RESUMO

Esta pesquisa objetivou analisar o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), implementado no Brasil pelo governo federal em 2007 cujo objetivo de ampliar no número de matrículas e de concluintes no ensino superior público brasileiro, percebendo suas articulações com as demais políticas para a educação superior nacionais e internacionais, tendo como período de análise os anos de 2003 a 2013, fazendo-se algumas inferências aos acontecimentos posteriores. As fontes documentais consultadas apontam que o REUNI permitiu o desenvolvimento de programas de mobilidade acadêmica entre as universidades federais, a articulação entre graduação e pós-graduação, a relação proporcional de um professor universitário para dezoito estudantes, a contratação de novos servidores públicos e professores universitários para atuarem nas universidades federais, a política de inclusão de pessoas com necessidades especiais e a reestruturação curricular. O REUNI seguiu a lógica de interiorização das Universidades Brasileiras e as Novas Universidades foram criadas majoritariamente em regiões afastadas dos grandes centros urbanos, levando para o interior o conhecimento necessário para o desenvolvimento socioeconômico. As Universidades Novas têm sua proposta pedagógica baseada na flexibilidade curricular e no intercâmbio de conhecimento entre os universitários da mesma instituição de ensino ou com outras instituições. Em 2010 foi implementado nas Universidades Federais brasileiras o Bacharel Interdisciplinar. Essa nova “arquitetura curricular”, antes da sua difusão em larga escala, foi experimentada, na Universidade Federal da Bahia e Universidade Federal do ABC em 2005. Ela propõe uma formação geral e flexível sendo estruturada em três ciclos de formação. Na atualidade os bacharelados interdisciplinares foram implantados em dezessete Universidades Federais Brasileiras, em cursos que abrangem as três grandes áreas do conhecimento. A presente pesquisa valeu-se da utilização da metodologia da revisão sistemática da bibliografia e os resultados apontaram que o REUNI contribuiu para a expansão das matrículas no ensino superior na dependência pública, mas principalmente na dependência privado-mercantil. Além disso, pode-se observar que a estrutura pedagógica presente no REUNI já compareceu na história do ensino superior brasileiro, na década de 1930 no projeto de elaboração do Instituto Tecnológico Aeronáutico (ITA), e na década de 1960 com a elaboração dos Projetos da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e da Universidade de Brasília.

Palavras chaves: REUNI. Bacharelado interdisciplinar. Universidades públicas federais.

ABSTRACT

The Restructuring and Expanding the Federal Universities Program (REUNI) was implemented in Brazil by the federal government in 2007, aiming to increase the number of enrollments in Brazilian public higher education, realizing their links with other policies on national and international higher education, with the analysis period the years 2003 to 2013, making up some inferences to subsequent events. Besides increasing the numbers of graduating individual, REUNI allowed the development of academic mobility programs between federal universities, the articulation between undergraduate and graduate studies; a ratio of one university professor for every eighteen students; hiring new workers and university professors in the federal universities that have joined the program, especially in those universities that were created concomitantly with it; policies for inclusion of people with special needs in universities and curriculum restructuring. REUNI follows the logic of internalization put forward by Brazilian Universities. The New Universities are created mostly in remote areas of large urban centers, allowing the socioeconomic development of certain Brazilian region. These New universities have their pedagogical approach based on curricular flexibility, stimulating the exchange of knowledge among university students in the same institution and/or with other institutions. In 2010, the Interdisciplinary Bachelor in Arts Program was implemented. This new curriculum proposal, prior to its dissemination on a large scale, was first experienced at the Federal University of Bahia and Federal University of ABC. Its new "curriculum architecture" is based on a notion of general training, structure three training cycles, making it flexible to students. At the present time, interdisciplinary bachelors are offered in seventeen Brazilian federal universities, distributed into the large areas of knowledge Humanities, Mathematics and Health Sciences. The study presents the systematic literature review. The results indicate that an expansion of public higher education, but with greater relevance in the private-commodi sector. In addition, it is possible to observe that the REUNI pedagogical structure already appeared in three decades in the history of Brazilian higher education: in the 1930s, in the drafting of the Technological Aeronautical Institute (ITA); in the 1960s, in the drafting of the State University of Campinas Project (Unicamp) and the University of Brasilia Project. Therefore, REUNI cannot be seen as an innovation for the Brazilian higher education. The results of this dissertation are parts of the research developed in State University of Campinas (Unicamp), Campinas-São Paulo, upon supervision from of Professor Deborah Mazza.

Key-words: REUNI. Public Universities. Interdisciplinary Bachelor's.

LISTA DE SIGLAS

ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais

BM - Banco Mundial

BIs - Bacharelados Interdisciplinares

CAEd - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação

COMVEST - Comissão Permanente para os Vestibulares

CNI - Conselho Nacional da Indústria

ECTS - European Credit Transfer System

EEES - Espaço Europeu de Ensino Superior

ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FIES - Programa de Financiamento Estudantil

FMI - Fundo Monetário Internacional

GTI - Grupo de Trabalho Interministerial

IES - Instituição de Ensino Superior

IFES - Instituição Federal de Ensino Superior

IEL - Instituto Euvaldo Lodi

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ITA – Instituto Tecnológico Aeronáutica

MEC - Ministério da Educação e Cultura

ONU - Organização das Nações Unidas

OCM - Organização Mundial do Comércio

PB - Processo de Bolonha

PIB - Produto Interno Bruto

PET - Programa de Educação Tutorial

PEC-G - Programa de Estudante Convênio de Graduação

PROMISAES - Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior,

ProExt - Programa de Extensão Universitária

PROUNI - Programa de Universidade para Todos

PROLIND - Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas

PT - Partido dos Trabalhadores

REUNI - Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais

RSG - Rendimento Semestral Global

SESu - Secretaria de Ensino Superior

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SUS - Sistema Único de Saúde

TICs - Tecnologia da Informação e Comunicação

TWAS - Academia de Ciências do Mundo em Desenvolvimento

UFABC - Universidade Federal do ABC

UFAC - Universidade Federal do Acre

UFAL - Universidade Federal de Alagoas

UFAM - Universidade Federal do Amazonas

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFC - Universidade Federal do Ceará

UFCA - Universidade Federal do Cariri

UFCG - Universidade Federal de Campina Grande

UFCSPA - Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre

UFERSA - Universidade Federal Rural do Semi-árido

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UFF - Universidade Federal Fluminense

UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul

UFG - Universidade Federal de Goiás

UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

UNIAM - Universidade Federal da Integração da Amazônia

UFLA - Universidade Federal de Lavras

UFMA - Universidade Federal do Maranhão

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFMT - Universidade Federal do Mato Grosso

UFMS - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto

UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará

UFOB - Universidade Federal do Oeste da Bahia

UFPA - Universidade Federal do Pará

UFPB - Universidade Federal da Paraíba
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco
UFPel - Universidade Federal de Pelotas
UFPI - Universidade Federal do Piauí
UFPR - Universidade Federal do Paraná
UFRA - Universidade Federal Rural da Amazônia
UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRPE - Universidade Federal do Rural de Pernambuco
UFRR - Universidade Federal de Roraima
UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFS - Universidade Federal de Sergipe
UFSB - Universidade Federal do Sul da Bahia
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos
UFSJ - Universidade Federal de São João del-Rei
UFSM - Universidade Federal de Santa Maria
UTFPR - Universidade Tecnologia Federal do Paraná
UFT - Universidade Federal do Tocantins
UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU - Universidade Federal de Uberlândia
UFV - Universidade Federal de Viçosa
UFVJM - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UnB - Universidade de Brasília
UNIFAL-MG - Universidade Federal de Alfenas
UNIFAP - Universidade Federal do Amapá
UNIFEI - Universidade Federal de Itajubá
UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNE - União Nacional dos Estudantes
UNILA - Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa

UNIR - Universidade Federal de Rondônia

UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

UNIVASF - Universidade Federal do Vale do São Francisco

UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Percentual de Matrículas de Graduação Presencial por Organização Acadêmica, segundo Categoria Administrativa (Pública e Privada) das Instituições de Educação Superior – Brasil, 2011.....	54
Tabela 2 - Percentual de Matrículas de Graduação Presencial, por Categoria Administrativa (Pública e Privada) e Organização Acadêmica das Instituições de Educação Superior – Brasil e Regiões Geográficas – 2011 Brasil/Regiões	56
Tabela 3 - Médias de RSG por curso	66
Tabela 4 - Matriculados no ensino superior (1935 – 1960)	72
Tabela 5 - Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais- 2003	79
Tabela 6 - Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais- 2004.....	80
Tabela 7 - Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais- 2005.....	81
Tabela 8 - Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais- 2006.....	82
Tabela 9 - Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais- 2007.....	83
Tabela 10 - Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais- 2008	84
Tabela 11 - Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais – 2009	85
Tabela 12 – Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais- 2010	86
Tabela 13 – Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais- 2011.....	86
Tabela 14 – Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais- 2012	87
Tabela 15 – Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais- 2013	88
Tabela 16 - Total de Matrículas em Cursos de Graduação Presencial Anos de 2003 a 2013 nas Dependências Pública e Privada.	90
Tabela 17 - Total de Matrículas em Cursos de Graduação Presencial Anos de 2003 a 2009 nas Dependências Privada, com fins lucrativos e sem fins lucrativos	92
Tabela 18 - Índice de Crescimento a partir do Total de Matrículas em Cursos de Graduação Presencial Anos de 2003 a 2013 nas Dependências Privada e Dependência Pública	93
Tabela 19 : Índice de Crescimento a partir do Total de Matrículas em Cursos de Graduação Presencial – Anos de 2003 a 2013 nas Dependências Privadas com fins lucrativos e Dependência Pública Federal	94
Tabela 20 -Formação dos sujeitos envolvidos na elaboração das Diretrizes Gerais do REUNI	102
Tabela 21 -Cargos após a criação do REUNI.....	105
Tabela 22 - IFES que aderiram ao REUNI.....	110
Tabela 23 - Bacharelados Interdisciplinares no Brasil	135

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Previsão de acréscimo orçamentario a partir do Decreto nº 6096\2007.....	65
Quadro 2 - Matrículas no Ensino Superior na América Latina	96
Quadro 3 - As dimensões para o êxito do REUNI	99
Quadro 4 - Legislações subsequentes ao Relatório Final do GTI	107
Quadro 5 - Modelo norte-americano de arquitetura curricular	128
Quadro 6 - Estrutura acadêmica Processo de Bolonha	130
Quadro 7 - Atual Estrutura acadêmica Brasileira	132
Quadro 8 - “A Nova Arquitetura Curricular” - Universidade Nova	133

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Regiões Predominantemente Urbanas, Intermédias e Predominantemente Rurais da União Europeia, segundo a metodologia da OCDE.	32
Mapa 2 - Adesão ao REUNI em proporções visuais	112
Mapa 3 - Bacharelados Interdisciplinares na Região Nordeste	139
Mapa 4 -Bacharelados Interdisciplinares na Região Nordeste	140
Mapa 5 -Bacharelados Interdisciplinares na Região Norte.....	141
Mapa 6 - Bacharelados Interdisciplinares na Região Sudeste.....	142
Mapa 7 - Bacharelados Interdisciplinares na Região Sul.....	143
Mapa 8 - Universidades Federais brasileiras com propostas acadêmicas Internacionais	158

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Normas à Internacionalização do ensino superior	155
Figura 2: Proposta de Estrutura Acadêmica da Universidade de Brasília de 1961	176
Figura 3: Campus Radial	179
Figura 4: Linha do Tempo fatos Europa	186
Figura 5: Linha do Tempo fatos Brasileiros	187
Figura 6: Conexões Causais	189
Figura 7: Sistemas	195

LISTA GRÁFICOS

Gráfico1 - Produto Interno Bruto (2003- 2010).....	44
Gráfico 2 - Evolução da matrícula na educação superior de graduação na rede pública por categoria administrativa. Brasil 1980-2012	55
Gráfico 3 - Relação Formação Inicial\Sujeitos	103
Gráfico 4 - Pós-Graduação	104

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
1 - OCTENIO DO GOVERNO DE LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA E AS POLITICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	42
1.1 REUNI: o renascer de uma história	62
 2 - BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES: A CONSOLIDAÇÃO DAS POLITICAS PÚBLICAS NA UNIVERSIDADES FEDERAIS	 120
2.1 Internacionalização e Transnacionalização da Educação Superior e os Bacharelados Interdisciplinares: o útil.....	152
2.2 O Bacharel Interdisciplinar: tempos e contextos	166
2.2.1 O caso ITA	170
2.2.2 O caso UNB	174
2.2.3 O caso UNICAMP	177
2.3 REUNI: os bacharelados interdisciplinares: idas e vindas na história da educação superior brasileira, um retrocesso ou progresso?	181
2.3.1 -Semelhança e Diferença Crucial.....	188
2.4- REUNI e o Sistema Nacional de Educação.....	190
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	211
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	215

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa analisa o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), implantado pelo governo federal a partir de 2007. Tendo isso como foco, apresenta uma breve contextualização das atividades realizadas até o momento. O ingresso no Programa de Pós Graduação em Educação, nível de mestrado, no grupo de Políticas Públicas em Educação (GPPE), se deu em fevereiro de 2013. Nesse primeiro ano, foram cursadas as disciplinas obrigatórias do programa, concluindo parcialmente os créditos exigidos e tornando possível a reformulação do projeto de pesquisa apresentado no processo seletivo.

Em 2014, os créditos exigidos foram integralizados, a fim de possibilitar dedicação à execução da pesquisa, a partir de atividades de busca e construção de fontes e dados, leitura do material teórico, pesquisa em sítios eletrônicos das universidades federais e do Ministério da Educação (MEC), analisando essa política pública destinada ao ensino superior.

Ainda nesse ano de 2014, houve a participação em eventos acadêmicos no intuito de aumentar o conhecimento adquirido no decorrer das disciplinas cursadas na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Faculdade de Ciências e Letras - Campus Araraquara durante a graduação em Pedagogia e as disciplinas cursadas no presente Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Campinas.

No primeiro semestre de 2013, houve a realização de duas disciplinas: “Atividades Programadas de Pesquisa de Mestrado I”, sob a orientação das Professoras Doutoras Débora Mazza, Helena Maria Sant'ana Sampaio Andery e Olga Rodrigues de Moraes von Simson. Nessa disciplina, surgiu o convite a revisitar a literatura consultada do então Projeto de Mestrado, para que ocorresse a reconstrução do mesmo. A segunda disciplina foi “Seminário Avançado II”, sob a orientação das Professoras Doutoras Helena Maria Sant'ana Sampaio Andery e Ana Maria Fonseca de Almeida. A disciplina abordou as especificidades teóricas de Pierre Bourdieu, dando a oportunidade de compreender as singularidades e as articulações do campo de pesquisa com o campo maior do ensino superior.

No segundo semestre de 2013, foram cursadas três disciplinas, sendo uma delas concentrada. A disciplina “Estudos Avançados Comparativos de Política Educacional”, sob a orientação do Professor Doutor Luís Enrique Aguilar, desenvolveu o conhecimento adequado para compreensão e implementação dos estudos comparativos, considerando a problemática desta dissertação de mestrado, uma vez que os estudos comparativos ampliam o escopo de descrição, análise e interpretação das políticas educacionais.

De acordo com Lijphart (1993), o método comparativo mostra-se como um caminho de investigação, pois mantém-se aliado aos casos e às estatísticas observados, de modo que, no final, a análise comparada possa validar ou derrubar as indagações do pesquisador. Nesse sentido, o autor afirma que não existe uma linha divisória entre os estudos comparativos, estatísticos e de caso, pois os mesmos interconectam-se para oferecer aos pesquisadores as informações necessárias ao fechamento da pesquisa.

O pesquisador utiliza-se de diferentes técnicas no decorrer de suas investigações e, nesse sentido, o método comparativo não poderá ser confundido como meras técnicas determinadas. De acordo com Lijphart (1993), *“debe hacer una distincion entre o método y técnica. El método comparativo tiene mucho mais amplio y generalirante que una técnica determinada”* (Lijphart, 1993, p. 01), ou seja, o pesquisador deve se utilizar de multitécnicas ordenadas, relacionando-as e confrontando-as com os dados.

Lijphart (1993) afirma que, frente ao processo de “globalização”, o método comparativo se faz essencial, permitindo que semelhanças e diferenças cruciais sejam encontradas pelo pesquisador, validando ou refutando as hipóteses da pesquisa. De acordo com o autor (1993, p.04), os Estados- Nacionais e sistemas sociais permitem que as investigações sejam realizadas no âmbito transnacional, pois, por meio das hipóteses, é possível desenhar inter-relações de elementos estruturais dos sistemas globalmente considerados.

Desse modo, as políticas públicas para a educação superior brasileira podem apresentar similitudes e singularidades às demais políticas internacionais de ensino superior, pois a mundialização do capital permitiu que as políticas educacionais fossem pensadas no âmbito transnacional.

Assim, o programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) encontra-se inserido e orientado por um Estado que contempla as necessidades da mundialização do capital, sendo o REUNI participe da estrutura

educacional brasileira, apresentando similitudes e singularidades com determinadas estruturas educacionais, tais como, a europeia.

A disciplina “Atividades Programadas de Pesquisa de Mestrado II” ocorreu na modalidade de disciplina Concentrada, sob a orientação dos Professores Doutores Nora Krawczyk e Vicente Rodriguez, com a participação dos Professores Convidados Anibal Vigueira e Gastón Varesi, ambos da Universidade Nacional de La Plata (UNLP). Nessa disciplina, foi possível desenvolver as concepções teóricas que integram a parte da dissertação acerca do Governo Lula, além de um olhar ampliado para a América Latina.

No ano de 2014, foi cursada apenas a disciplina “Economia Social”, sob a responsabilidade do Professor Doutor Eduardo Fagnani, no Instituto de Economia/Unicamp. Durante a disciplina, pode-se compreender as políticas educativas a partir das especificidades econômicas, encontrando respostas às inquietudes, criando novos questionamentos acerca da política educativa brasileira e tentando agregar sentido aos conhecimentos adquiridos no processo de desenvolvimento da pesquisa e de elaboração do texto da dissertação.

A pesquisa em educação surge a partir do questionamento iniciado em 2005 na Faculdade de Ciências e Letras-UNESP- Campus de Araraquara, a respeito do ensino superior público, no intento de descobrir, naquele ano, porque o ensino superior “público” não era de fato para o público em geral, mas para alguns em particular. Ao chegar à Universidade e presenciar uma realidade adversa, foi possível defrontar inquietações que foram canalizadas em atividades de Iniciação Científica, sem bolsa, no período de Maio/2006 a Março/2007, com o projeto “Educação, juventude e políticas públicas: análise das políticas de inclusão social da Faculdade de Ciências e Letras-UNESP- Campus de Araraquara”, sob a orientação da Profa. Dra. Ângela Viana Machado Fernandes.

No período de março de 2007 a março de 2009, foi realizada atividade de Iniciação Científica, sem bolsa, com o projeto “A educação superior no octênio do governo Lula: análise da autonomia universitária, as organizações sociais e a política do público não estatal”, sob a orientação Prof. Dr. José Vaidergorn.

Durante esses dois períodos, alguns questionamentos puderam ser encaminhados, a fim de elaborar o projeto de mestrado. Além dessas atividades acadêmicas, a situação política brasileira favoreceu o desabrochar da pesquisa, uma vez que, nas últimas décadas do século XX, houve o surgimento e expansão de políticas públicas destinadas ao ensino superior. Tais propostas iniciam no governo de Fernando

Collor (1990-1992), com considerações plausíveis no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), mas tendo amplitude nos oito anos do governo Lula (2002-2010) e permanecendo até o presente momento.

O projeto neoliberalista, conhecido como projeto de desenvolvimento (FAGNANI, 2014), do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), contou com a expansão da rede privada de ensino superior muito pressionada pela valorização econômica da educação na década de 1990. Entendia-se que o progresso social deveria iniciar-se pelas universidades, partindo da premissa de que as competências tecnológicas e científicas são essenciais do ensino básico ao tecnológico, sobretudo no ensino superior. De acordo com Minto (2011), essa estratégia de delegar ao ensino superior o progresso social endereçou-o como o fornecedor da Força de Trabalho (FT) à sociedade capitalista, transformando as Instituições de Ensino Superior em “organizações terciárias”, ou seja, prestadoras de serviço. Além disso, pesquisas e relatórios indicam que, no período em que FHC esteve no governo, apenas uma parcela da sociedade brasileira encontrava-se no ensino público, estando a grande maioria dos estudantes inserida no ensino superior privado e, dessa forma, o acesso ao ensino superior ocorreu via ensino privado.

O projeto de desenvolvimento (FAGNANI, 2014), apoiado na implementação do paradigma do Estado Mínimo no campo social, marcou o período de 1990 a 2002 quando o Brasil aderiu às premissas neoliberais, sob a hegemonia liberal no plano internacional, dando lugar, a partir de 2003, ao projeto neodesenvolvimentista², que, de acordo com Boito & Berringer (2013), intensificou a política neodesenvolvimentista com a chegada do Partido dos Trabalhadores (PT) à presidência.

Fagnani (2014) pontua que, desde 2002, tem-se um novo modelo econômico para o desenvolvimento no país, como programas federais de oferta de crédito e geração de renda, para contemplação das especificidades neoliberais. Boito & Berringer (2013) salientam que o termo desenvolvimento não incorpora as dadas características econômicas à sociedade contemporânea, sendo necessária sua substituição pelo termo

² Por que recorrer ao termo “desenvolvimentista”? Porque esse programa busca o crescimento econômico do capitalismo brasileiro, embora o faça sem romper com os limites dados pelo modelo econômico neoliberal ainda vigente no país. [...] neodesenvolvimentismo mostra-se como uma política de desenvolvimento possível dentro dos limites dados pelo modelo capitalista neoliberal, não sendo audacioso como o anterior no período de 1930 a 1980, conhecido como projeto nacional-desenvolvimentista. (BOITO & BERRINGER, 2013, P. 32)

“neodesenvolvimentismo”, devido ao fato desse desenvolvimento ser empregado no neoliberalismo, assim, utilizando-se o prefixo “neo” junto ao desenvolvimentismo proposto pelos governos Governo Lula (2003 a 2010) e no primeiro mandato do Governo Dilma (2011 a 2014). A esse respeito, Boito & Berringer (2013) afirmam que as políticas econômicas, nos referidos governos, destinadas à população, promoveram a expansão de diferentes setores sociais:

Entre 2003 e 2012, mais de 20 milhões de empregos formais foram criados e a taxa de desemprego caiu pela metade (de 12,3% para 5,5%). Em igual período o salário mínimo cresceu mais de 70% acima da inflação. A recuperação do emprego e da renda do trabalho deu vigor ao mercado interno, criando um círculo virtuoso entre produção, consumo e investimento.

A valorização do salário mínimo também teve impactos positivos sobre a renda dos beneficiários da Seguridade Social, outro núcleo da impulsão do mercado interno. O programa Bolsa Família teve forte expansão e mitigou as vulnerabilidades daqueles que vivem na pobreza extrema.

Essa conjugação de políticas econômicas e sociais contribuiu para a melhora dos indicadores de distribuição da renda, redução da pobreza, mobilidade social e consumo das famílias.

A ativação da atividade econômica fez crescer as receitas tributárias, melhorando as contas públicas e abrindo espaços para a expansão do gasto social, outro elemento estratégico que impulsionou o ciclo econômico e seu caráter mais redistributivo. O Gasto Social Federal per capita cresceu de forma significativa, passando de R\$ 2.100,00 para R\$ 3.325,00 (aumento real de quase 60%, em valores constantes de 2010) entre 2004 e 2010. (IPEA, 2011)

O principal item de ampliação do gasto social consistiu nas transferências de renda da Seguridade Social (previdência rural e urbana, assistência social e seguro-desemprego), sobretudo em função da valorização do salário mínimo que indexa mais de 34 milhões de benefícios diretos ao piso.

Contudo, além das transferências monetárias às famílias, os gastos sociais também foram impulsionados na expansão da oferta de serviços sociais. Dados do IPEA (2011) revelam que gastos federais com educação, por exemplo, dobraram (valores constantes), passando de R\$ 21,2 bilhões para R\$ 45,5 bilhões entre 2000 e 2010. (FAGNANI, 2014, p. 1005)

Para Boito & Berringer (2013),

[...] (i) políticas de recuperação do salário mínimo e de transferência de renda que aumentaram o poder aquisitivo das camadas mais pobres, isto é, daqueles que apresentam maior propensão ao consumo; (ii) elevação da dotação orçamentária do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDES) para financiamento da taxa de juro subsidiada das grandes empresas nacionais; (iii) política externa de apoio às grandes

empresas brasileiras ou instaladas no Brasil para exportação de mercadorias e de capitais; (iv) política econômica anticíclica – medidas para manter a demanda agregada nos momentos de crise econômica. o (BOITO & BERRINGER, 2013, p.32)

De acordo com os autores (2013), o neodesenvolvimentismo, no período dos governos mencionados, permitiu que os movimentos sociais marginalizados no Governo FHC tivessem seus direitos reivindicados, reconhecidos pelos governantes, participando de algumas decisões governistas.

Diante do fortalecimento econômico da população na última década, observou-se que os sujeitos procuraram por melhoras econômicas, sobretudo, sociais. De acordo com Fagnani (2014), a educação foi incluída na agenda do desenvolvimento, sendo necessários políticas públicas e programas educacionais que estimulassem o desenvolvimento econômico e social, preenchendo as lacunas da universalização da educação causadas pelas políticas liberais.

As políticas liberalizantes transformaram a área social em espaço privilegiado da acumulação de capital sob a dominância das finanças internacionais. Para o mercado, a atuação do Estado é legítima apenas para a população situada abaixo da “linha de pobreza” monetária (US\$ 2 por dia) arbitrada pelas instituições internacionais. Os demais devem recorrer ao setor privado regido pela lógica do seguro social. (FAGNANI, 2014, p. 1115)

Com a demanda da classe média pelo ensino superior, a pauta da democratização desse ensino mostrou-se importante para a sociedade, desmitificando a ideia de que apenas pessoas com condições socioeconômicas favoráveis deveriam frequentar a universidade. Na conjuntura em questão, o Censo, destinado à Educação Superior, mostrou dados diferentes dos apresentados em décadas passadas. De acordo com o MEC (2011), houve grande concentração de matrículas no ensino público, o que levou muitos pesquisadores a apontarem que houve uma tendência à democratização do ensino superior brasileiro de maneira ampla.

Essa democratização foi salientada na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394, (BRASIL, 1996), sendo possível a ampliação do ensino superior, por meio de processos seletivos, àqueles que concluíssem o ensino médio. A LDB 9394/96 oferece às Instituições de Ensino Superior (IES) a autonomia para realizarem seus processos seletivos, tendo a possibilidade de

complementações no desempenho dos candidatos. Segundo Lima (2006), além da autonomia quanto ao processo seletivo, a presente LDB fornece autonomia universitária em amplos significados, a fim de atender às propostas governamentais.

Nos oitos anos do governo Lula, houve um conjunto de Decretos, Medidas Provisórias e Leis que permitiram o progresso das matrículas na rede pública de ensino superior, assim como as parcerias entre o público e privado, para que houvesse números expressivos de pessoas cursando instituições de ensino superior.

Esses Decretos, Leis, Medidas Provisórias, Projetos de Leis, serão apresentados no decorrer deste trabalho, foram apoiados no discurso de reparação histórica da injustiça social, suscitam a sonhada democratização do ensino superior, entretanto, Luccas & Leher (2001) salientam que tais legislações trazem consigo um aprofundamento da comercialização do ensino superior, permitindo que o acesso à universidade contasse com a participação da iniciativa privada, de qualidade diversa e, muitas vezes, duvidosa.

Incentivadas pelo governo federal e avalizadas pelo Parlamento, a partir de 1990 diversas modalidades de mercantilização foram amplamente difundidas pelos três níveis de governo para diversos setores sociais.

No caso da educação a privatização atingiu especialmente o ensino superior. Nas décadas de 1960 e 1970, a participação do setor privado cresceu de 40% até pouco mais do que 60% das matrículas. A crise da década de 1980 interrompeu momentaneamente a privatização, em função da recessão econômica e a consequente redução de renda das famílias.

Desde os anos de 1990 a privatização continua ocorrendo pela difusão de diversos mecanismos de subvenções na forma de isenções de taxas, contribuições e impostos (nacionais, estaduais e municipais), abatimento de despesas com educação privada no imposto de renda de pessoa física, repasses diretos de recursos públicos para entidades privadas, pagamento das mensalidades dos alunos ou financiamento delas pelo setor público, convênios com ONGs ligadas a instituições privadas, entre diversas outras. (HELENE, 2012)

Assim, o campo educacional continua sendo permeado por crescentes conflitos entre o interesse público e o privado que se fazem sentir no currículo, na organização da escola, na qualidade do ensino e na avaliação. O estímulo à expansão de ofertas de matrículas “gratuitas” pelo setor privado aparece como estratégia para atender as metas estabelecidas para a educação infantil, ensino médio, ensino superior e pós-graduação.

A mercantilização do ensino superior recebeu novo impulso a partir a instituição do PROUNI e do fortalecimento do FIES. A questão que se coloca é: como redefinir o papel do Estado e as fronteiras entre o público e privado?

A mercantilização da educação não é caso isolado. O Sistema Único de Saúde (SUS), por exemplo, surgiu como antítese do sistema privatista

adotado pela ditadura militar. Era de se esperar que os governos democráticos pós-1990 expandissem a oferta pública de saúde para fazer valer os princípios determinados pela Carta Magna. Todavia, na prática, houve crescente processo de mercantilização das ações da saúde. (FAGNANI, 2014, p. 1016)

Antecedente ao processo de comercialização da educação superior no Brasil, as telecomunicações eram priorizadas pelas multinacionais como área geradora de investimentos e retornos certos, porém, com a expansão do setor educacional, grandes investidores, em especial First Boston, viram na educação a oportunidade de lucro, criando o Pluris para investirem na abertura das instituições de ensino brasileiras ao capital. Atualmente, essa abertura é feita pelo Banco Pátria, entre outras instituições internacionais (OLIVEIRA, 2009), pois o setor educacional no país, na década de 1990, movimentou cerca de R\$ 90 bilhões por ano. (LUCCAS & LEHER, p. 152, 2001).

Em junho de 2013, o relatório recomendado e publicado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), *Education at a Glance*, salientou que, referente ao ano de 2012, foram destinados cerca de R\$ 13.137,00 a cada estudante brasileiro quando, por exemplo, os Estados Unidos investiram cerca de US\$ 12.112,00 por estudante, mostrando, assim, que os investimentos brasileiros na educação superior obtiveram números altos em relação a décadas passadas, quando comparados a países desenvolvidos (EDUCATION, 2014). Mas vale ressaltar que no período mencionado os investimentos em reais foram cerca de 26.600 por estudante brasileiro.

Esses indicadores expõem que as reformas educacionais, o desenvolvimento tecnológico e a educação superior como preparação para o mercado de trabalho são essenciais às políticas governamentais, uma vez que essas políticas de democratização do ensino superior atendem às especificidades de interesses econômicos nacionais e internacionais, pois há uma relação entre o processo de democratização e a comercialização da educação superior como um bem de serviço. “Esse conjunto de elementos criou um próspero e afluyente mercado, cuja faceta mais importante refere-se à penetração do capital financeiro na educação e a consequente internacionalização da oferta educacional.” (OLIVEIRA, 174, p. 2009)

A democratização por meio das políticas públicas teve início com o Decreto do dia 20 de Outubro de 2003, que criou o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), que tinha a incumbência de analisar e propor mudanças à educação superior. O GTI apontou, em seu relatório final, a necessidade de ampliação do quadro docente e de

vagas para estudantes, implementação da educação à distância, financiamento universitário e intensificação da autonomia universitária.

Em 2007, foi criado pelo Decreto nº. 6.096, de 24 de abril de 2007, o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), cuja centralidade consiste em “[...] criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.” (BRASIL, 2007a, Art. 1º).

Em sua formulação, o Reuni teve como principais objetivos: garantir às universidades as condições necessárias para a ampliação do acesso e permanência na educação superior; assegurar a qualidade por meio de inovações acadêmicas; promover a articulação entre os diferentes níveis de ensino, integrando a graduação, a pós-graduação, a educação básica e a educação profissional e tecnológica; e otimizar o aproveitamento dos recursos humanos e da infraestrutura das instituições federais de educação superior. (BRASIL, 2007a, p. 3)

De acordo com Oliveira (2010), o REUNI oferece aos estudantes a oportunidade de participarem da atual sociedade do conhecimento, cursando graduações oferecidas nas Universidades Novas ou em Institutos Federais, cursos esses que se aproximam ou se pautam segundo as necessidades do mercado.

A sociedade do conhecimento, na qual o REUNI apresenta-se como participe, de acordo com Pochmann (2013), é aquela que utiliza o conhecimento para obter transformações no modo de vida, nas relações trabalhistas, no acúmulo de capital, surgindo novas facetas na força de trabalho para contemplar as especificidades de uma sociedade que amplifica o tempo de vida dedicado aos estudos e à formação.

Pochmann (2013) ressalta que as sociedades modernas primam pelas conexões entre desenvolvimento econômico e a distribuição de renda, mas essa relação passiva, no Brasil, ainda se mostra distante, tendo o país que redefinir as ações e a “horizontalização do conjunto das políticas de proteção (previdência, assistência e saúde), promoção (educação, cultura e trabalho), infraestrutura (habitação, urbanização e saneamento social.” (POCHMANN, 2013, p. 710)

Devido ao fato de, no Brasil, ter uma parcela da população excluída das políticas de proteção e promoção social, para ultrapassar as barreiras de exclusão social, a educação e, sobretudo, o conhecimento, ganham notoriedades em meio às políticas

públicas, embora Pochmann (2013) pontue que quantidades inaceitáveis da população permanecem analfabetas.

Para Pochmann (2013), a educação produz o conhecimento que se mostrou essencial para o desenvolvimento econômico das sociedades modernas, pós-industriais, “o conhecimento e não mais a força física tornou-se importantíssimo na ampliação das novas fontes de geração de riqueza” (POCHMANN, 2013, p. 713)

O autor (2013) ressalta que o conhecimento é necessário para a nova face do trabalho, pois ele comparece como um trabalho imaterial que passou a ser considerado como aliado na produção da lucratividade na medida em que os sujeitos têm a possibilidade de desempenhar a continuidade de suas funções trabalhistas, fora do ambiente e jornada de trabalho. Com o advento tecnológico, o trabalho imaterial, ou seja, aquele que atravessa a vida do trabalhador desapercibido, produz novas formas de riqueza, as quais não são repartidas para aqueles que a geraram.

A educação tradicional, como apresentada por Pochmann (2013), ofereceu as condições para o trabalho material, sendo necessária a educação das sociedades modernas oferecer condições para consolidação da força de trabalho imaterial, ou seja, uma educação que “após a conclusão do ensino superior acompanha simultaneamente a educação para toda vida” considerando as inovações tecnológicas e sua subsunção a lógica produtiva. (POCHMANN, 2013, p. 713). Vale ressaltar que as políticas educacionais públicas são essenciais para que as pessoas tenham acesso ao ensino superior e à sociedade do conhecimento.

Atualmente, o capital preconiza a flexibilização das relações sociais, sobretudo das relações de trabalho, e as formações acadêmicas demandadas são as ressonâncias dessa flexibilização: empregabilidade, profissionalidade, adaptabilidade, ou seja, é necessário que as pessoas tenham competências para conseguir um emprego, tenham comportamentos adequados a ele e se adaptem a diferentes situações postas pelo mercado de trabalho.

Essa flexibilização é encontrada na estrutura pedagógica do REUNI, (Universidade Nova), trazendo às IESF currículos mais alargados que possibilitam uma formação generalista com profissionalização precoce. Em seus estudos, Pereira (2010) distingue as atribuições curriculares em Artes Liberais, Educação Liberal e Educação Geral, sendo elas fornecedoras do conhecimento geral e das habilidades intelectuais para a vida em sociedade.

A educação geral, ainda em Pereira (2010), refere-se à parte comum do currículo para a formação universitária, ou seja, todos os estudantes deveriam ter cursos/disciplinas igualitárias com conhecimentos primordiais para o desenvolvimento intelectual que os preparariam para a aquisição das competências profissionais, dando a oportunidade do aprendizado contínuo, pois essa formação não prevê uma formação prática utilitarista. Essa nova estrutura curricular comum a diferentes cursos universitários pode ser encontrada nas Universidades Novas.

Nota-se que as Universidades Novas concomitantes ao REUNI surgem com uma nova estrutura curricular, com a formação interdisciplinar e por acreditação em ciclos, cursos de pós-graduação profissionalizantes, sendo essas propostas pedagógicas semelhantes ao Processo/Tratado de Bolonha.

O Processo de Bolonha caracteriza-se pela criação de um sistema coeso de educação entre os países da União Européia, defendendo a criação de um sistema competitivo, no então mundo “globalizado”, traçando, assim, um projeto audacioso de se ter, na Europa, o melhor Sistema de Educação Superior do mundo. (CATANI; AZEVEDO; LIMA, 2008, p.14)

É sabido que o Processo de Bolonha³, atualmente deu lugar ao Espaço Europeu de Ensino Superior, este por sua vez, frente as dificuldades socioeconômicas os Estados Nacionais europeus, de acordo com Pereira (2010) apostou-se na atratividade, competitividade e empregabilidade, advindas da mobilidade acadêmica, mas o EEES presencia uma crise em diversos países da Europa.

A formação aligeirada produzida pelo extinto Processo de Bolonha pode ter contribuído para o aumento do desemprego em alguns países da Europa Ocidental. Dessa forma, jovens qualificados academicamente permaneceram desempregos e, na tentativa de suprir a falta de trabalho nas grandes cidades europeias, houve a fuga para zona rural dessas cidades: os jovens retornaram ao campo para, então, auxiliarem no processo produtiva em suas propriedades familiares, como ocorrido em Portugal.

Esse processo de fuga para áreas rurais realizado pelos jovens em Portugal é chamado de Êxodo Urbano, como aponta Ribeiro (2013):

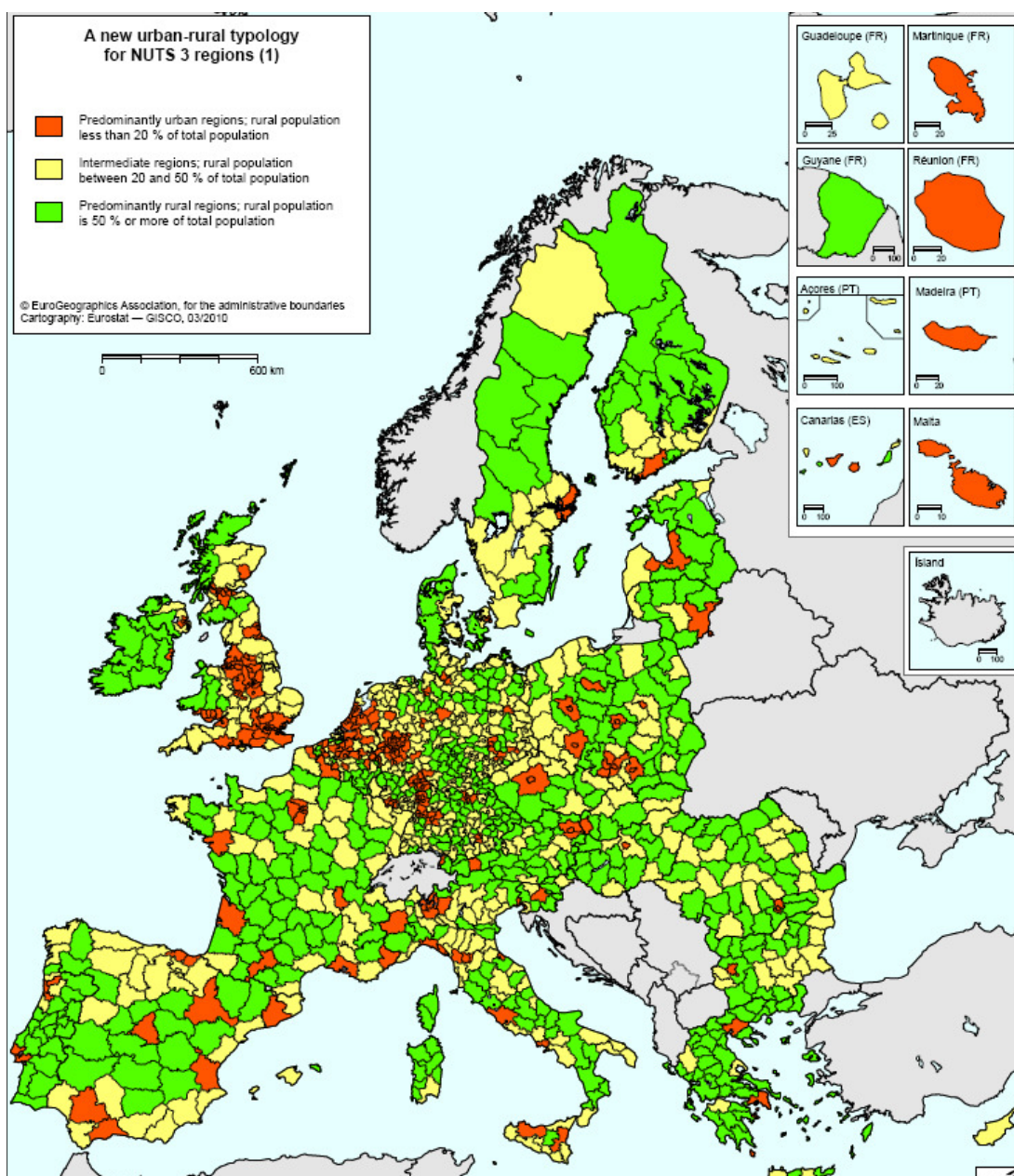
Apesar de se falar nesta tendência migratória de outras maneiras, não são assim tantas as referências que explicitam claramente o conceito de

³ Neste trabalho, como o intuito não é realizar uma imersão nas especificidades do Processo de Bolonha, não ocorrerá o detalhamento da situação socioeconômica de todos os países envolvidos com o PB e, atualmente, com o Espaço Europeu de Ensino Superior.

êxodo urbano. Esta tendência migratória não é tão linear como o êxodo rural, em que a população se move de variadíssimos pontos do meio rural para as grandes cidades. No caso da migração para fora dos centros urbanos, esta pode ser para os subúrbios, locais que hoje em dia já se encontram muito marcados pela urbanização, para locais adjacentes às cidades que se podem considerar como o sub-rural, são caracterizados por uma densidade populacional bastante mais baixa e por uma grande interacção com o centro económico mais próximo, ou para o meio rural mais remoto, onde, em geral, a presença da natureza é muito mais demarcada, a busca pelo desenvolvimento é maior, enquanto as acessibilidades, a oferta de serviços, a oferta de actividades lúdicas e culturais, e consequentemente a interacção social, são frequentemente mais escassas. (RIBEIRO, 2013, p. 17)

Esse êxodo urbano (RIBEIRO, 2013) como medida paliativa ao desemprego possibilitou que os recém formados em Portugal não permanecessem por longos períodos à espera do primeiro emprego. Além de Portugal, outros países da Europa perceberam no êxodo urbano uma alternativa para a crise e, desse modo, as grandes cidades passaram a ter seu desenvolvimento económico sustentado pelo agronegócio, como pode ser verificado no mapa abaixo.

Mapa 1: Regiões Predominantemente Urbanas, Intermédias e Predominantemente Rurais da União Europeia, segundo a metodologia da OCDE.



- Predominantemente Urbana: população rural menos que 20% da população total.
- Predominantemente Rural: população rural maior que 50% da população total.
- Região Intermediária: população rural entre 20% e 50% da população total.

Fonte: RIBEIRO, 2013, p. 23

Ainda na Europa Ocidental, a Grécia enfrenta uma grave crise financeira que afeta de modo direto a educação. Assim, a transposição dos Liceus ao Ensino Superior tornou-se tarefa

árdua aos gregos, devido às novas legislações educacionais, as quais mercantilizaram a educação superior, de acordo com o jornal eletrônico *Precários*.

De acordo com a mídia digital *Precário Inflexíveis*, em novembro de 2013, os estudantes gregos fizeram protestos contra a dispensa de mais cinco mil professores e precarização das instituições de ensino grego, mas em resposta às manifestações, os governantes afirmaram que o Estado grego não teria condições financeiras para prover educação pública de qualidade à população.

Diante da crise financeira na Grécia, estudantes recém-formados nos cursos superiores, assim como os jovens portugueses, buscam no campo a oportunidade de iniciar a vida profissional. Além disso, a Grécia, no mapa acima, está representada com uma população rural superior a 50%, o que torna maior a possibilidade de empregabilidade no campo. (GRÉCIA, 2013)

Além dos países da Europa Ocidental, observa-se que, no Oriente, os países são marcados por guerras civis e crise financeira, como, por exemplo, a Síria, cuja educação, de acordo com Hinojosa (2014), carece muito mais da sistematização do ensino, necessitando de reconstituição e o resgate dos sonhos de uma população assolada pelos conflitos internos. Vale ressaltar que as pessoas que fugiram da guerra civil em seus países, sírios, chegaram na Europa onde há índices altos de desemprego, aumentando consideravelmente os números em desemprego e falta de habitação.

Para Hinojosa (2014), devido aos conflitos, os prédios escolares foram destruídos e os que permaneceram intactos servem de abrigo para refugiados ou homens combatentes. Na Síria, os fatores que ameaçam a educação não são representados pela crise econômica, mas, sim, pela crise política e psicológica que os estudantes enfrentam.

A guerra na Síria impede o desenvolvimento educacional seja em terras sírias ou em terras internacionais, uma vez que os estudantes refugiados na Turquia, Jordânia e Líbano enfrentam dificuldades ocasionadas pelas diferenças sistêmicas entre esses países e o dialeto árabe. Para agravar essa situação, tais países receptores de refugiados não receberam auxílio financeiro para criação de escolas, escolas técnicas e contratação de professores para que o povo Sírio possa, no futuro, reconstruir o Estado. (HINOJOSA, 2014).

Diferentemente da Síria, o Afeganistão tenta, desde 2001, reorganizar a educação, sobretudo o ensino superior de alta qualidade. Para atender às demandas da democratização, Thoma & Berger (2015) apontam que o governo projetou que, em 2015, cerca de 100 mil pessoas seriam matriculadas em IES.

As IES mais procuradas para a qualificação profissional no Afeganistão são as públicas, devido ao prestígio social e à qualidade do ensino ministrado. As IES particulares apenas oferecem o básico exigido pelo sistema educacional do afegão e gozam de autonomia universitária, ausente nas IES públicas, que são controladas pelo Ministério do Ensino Superior (MoHE).

O MoHE realizou parcerias com IES internacionais, aderindo ao EEES e, de acordo com Thoma & Berger (2015), possibilitou o aumento da qualidade na educação superior afegã. Além disso, o financiamento de 80% destinados a IES públicas são oriundos de agendas internacionais.

No Afeganistão, a educação superior pública clama por autonomia universitária, a incapacidade das universidades de administrar os fundos mostra obstáculo para constituição de um sistema de ensino superior, impossibilitando, assim, que os interesses educacionais afegãos sejam desenvolvidos na academia. Nesse sentido, os cursos oferecidos nas IESP são conduzidos pelo MoHE, que define a atuação profissional dos recém-formados no mercado de trabalho (Thoma & Berger, 2015).

Como pode ser observado, cada país participante do EEES enfrenta diferentes desafios, dificultando ao recém-formado a obtenção de emprego em diferentes países, com realidades distintas.

Apresentamos as propostas e especificidades do EEES, a título de conhecimento sobre mudanças ocorridas no ensino superior de quatro países pautadas pela globalização da economia e da sociedade no espaço supranacional europeu. Já a Reestruturação Universitária Brasileira, embutida nas propostas do REUNI, previu, para 2008, duplicar o número de pessoas aprovadas no Exame Nacional do Ensino Médio e matriculadas em cursos superiores, garantindo a democratização e o acesso das minorias sociais. (BRASIL, 2007a)

Essa democratização do ensino superior se dá contando com as Universidades Novas, cujo projeto fora iniciado por Naomar Almeida Filho, então reitor da Universidade Federal da Bahia no ano de 2006, propondo à educação superior federal uma “nova arquitetura curricular” (CATANI; AZEVEDO; LIMA 2008).

Trindade (2004) analisa os diferentes processos que abrangem as Reformas Universitárias brasileiras em curso, desde a criação da primeira academia no país, uma vez que as reformas passadas apenas concentravam-se nas especificidades do mundo acadêmico. Frisando a necessidade do desenvolvimento do ensino superior no país, o autor afirma:

Elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica em quaisquer domínios; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior; enfim concorrer pela educação do indivíduo e da coletividade (...) para a grandeza na Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade. (ARTIGO 1º DECRETO n. 19.851, de 11 de abril de 1931 cit. por TRINDADE, 2004, p. 827)

Face ao exposto, a democratização do ensino superior público ocorre em consonância com o projeto da Formação/Bacharelado Interdisciplinar, uma vez que todas as universidades envolvidas com o REUNI expressam a mesma proposta para o ingresso e a permanência no ensino superior. (CATANI; AZEVEDO; LIMA 2008)

Utiliza-se o Estatuto da Universidade Brasileira de 11 de Abril de 1931 para a melhor compreensão do leitor, mas não há propósitos de análises do mesmo, já que os pontos de similitudes ao REUNI, no Brasil, ocorreram na década de 1940 com a criação do Instituto de Tecnologia Aeronáutica (ITA), como será detalhado na última parte desta dissertação.

Acredita-se que a Universidade Nova faz menções às especificidades do então Processo de Bolonha, que, no presente momento, encontra-se diluído no Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) e se refere à formação acadêmica do sujeito, com “modelos da formação profissional mais abrangente, flexíveis, integradores”. (ALMEIDA, 2007, p. 10), sendo explícita a necessidade de o Brasil adequar o ensino superior ao mundo globalizado.

Nesse sentido, a Reestruturação Universitária só seria possível a partir de mudanças plausíveis nas estruturas curriculares, assim influenciadas pelas singularidades econômicas internacionais, dando ao REUNI características possivelmente influenciadas pela formação do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES).

O projeto Universidade Nova foi lançado em 2007, quase concomitantemente ao Reuni, e recebido com entusiasmo pelo MEC. Ele parte do princípio de que as reformas universitárias, no Brasil, são incompletas, porque tratam da gestão, da regulação, do financiamento, do acesso, mas não mexem nas estruturas curriculares. (CISLAGHI, 2011, p.251)

A partir dessa breve descrição das Universidades Novas, constrói-se o problema de pesquisa, pois compreende-se que essa nova estrutura acadêmica ancorada no discurso da democratização do acesso, de fato, consolida as propostas de internacionalização e mercantilização do ensino superior brasileiro, sendo essa reestruturação baseada em modelos europeus, que são pensados a partir de demandas que priorizam as dinâmicas recessivas do processo produtivo contemporâneo e a formação do Espaço Europeu e seus impactos no Ensino Superior.

Assim sendo, analisa-se a natureza da reforma universitária brasileira aprofundando-se nas especificidades presentes no REUNI e nas Universidades Novas, tendo em vista evidenciar a ocorrência da política de expansão do ensino superior presente em outros períodos da história da educação brasileira, bem como identificar em qual esfera da educação superior, de fato, ocorreu a expansão, considerando sua interface com as dinâmicas educativas internacionais.

A estrutura educacional oferece uma gama de assuntos a serem pesquisados e tratados, principalmente, se pensarmos sobre as influências internacionais no ensino superior brasileiro. Partindo desse pressuposto, o objetivo geral da pesquisa tem sido analisar o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, percebendo a articulação com as demais políticas para a educação superior nacionais e internacionais, tendo como período de análise os anos de 2003 a 2013.

Para analisar esse período, foi realizada uma consulta nos Censos da Educação Superior, observando os dados das Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais, dispostos no sítio eletrônico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Para a medição estatística do crescimento do ensino superior nas dependências públicas e privadas, utilizou-se o Índice de Crescimento (IC), cujo cálculo é feito pelo índice do ano desejado dividido pelo do ano seguinte, subtraindo por um, para obter o IC. Nessa estratégia de cálculo, não há como obter o índice de 2013, pois, para isso, seriam necessários os dados de 2014. Por isso, encontra-se sem medições nas tabelas dezoito e dezenove. Realizados os cálculos, tem-se a condição de afirmar as ocorrências da expansão da educação superior.

Além desses dados apresentados, há a análise da proposta de formação Interdisciplinar das Universidades Novas, para contemplação dos demais objetivos, relacionados abaixo:

Os objetivos específicos são:

- Averiguar os fatos históricos da Reestruturação Universitária Brasileira;
- Analisar as diretrizes gerais do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI);
- Levantar, em fontes documentais, os sujeitos que participaram da concepção e implementação do REUNI;

- Buscar pontos de similitudes e singularidades entre as reformas do Processo de Bolonha, Espaço Europeu de Ensino Superior e as políticas do REUNI e das Universidades Novas;
- Identificar se as propostas do REUNI dialogam com as especificidades locais e/ou globais;
- Analisar a proposta de formação interdisciplinar das Universidades Novas;
- Identificar em qual esfera e dependência da educação superior brasileira houve a expansão do ensino.

Com esses objetivos, intenta-se identificar e compreender as mudanças no ensino superior brasileiro nos anos de 2003 a 2013, através da triangulação do embasamento teórico, método e metodologia de trabalho e análise dos documentos nacionais e internacionais sobre as propostas para a educação superior.

Para validar esses objetivos, tem-se como questionamentos da pesquisa: o REUNI pode ser tido como a inovação à educação superior brasileira? Este permitiu a expansão do ensino superior público federal? Ele dialoga com as políticas de internacionalização do ensino superior?

Valendo-se de estudos acerca da teoria dos métodos, que se encontra em evidência em diversas áreas da pesquisa qualitativa e quantitativa, realizar-se-á o uso das proposições da Revisão Bibliográfica Sistemática, a qual permite responder a uma pergunta específica, utilizando métodos explícitos e sistemáticos para encontrar, selecionar e avaliar criticamente os estudos, e para coletar e analisar os dados dos estudos incluídos na revisão. (CASTRO, 2006)

A Revisão Bibliográfica Sistemática é conhecida como uma metodologia “guarda-chuva”, pois incorpora diferentes tipos de métodos ao processo de revisão da literatura, como, por exemplo, Revisão Sistemática, Metassíntese, Revisão Qualitativa, Revisão Integrativa. (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011)

Para a realização do presente estudo, foi utilizada a Revisão Integrativa. Como o próprio nome indica, trata-se de uma revisão que integra opiniões, conceitos e ideias; essa especificidade metodológica é dividida em diferentes etapas, a fim de se obter o produto final desta pesquisa. As etapas são:

- 1ª Etapa: identificação do tema e seleção da questão de estudo, tendo como questionamento à pesquisa: o REUNI pode ser tido como a inovação à educação

superior brasileira? Este permitiu a expansão do ensino superior público federal? Dialoga com as políticas de internacionalização do ensino superior?;

- 2ª Etapa: estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão a partir das leituras prévias para elaboração do tema e pergunta; há uma análise minuciosa para incluir e excluir os estudos encontrados, considerando sua contribuição para a pesquisa. Vale ressaltar que a literatura acerca da situação do ensino superior, no Brasil e em países que fazem parte do processo de internacionalização do ensino superior, oferece uma gama de preposições ao estudo;
- 3ª Etapa: identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados. Nessa etapa, foi feito o mapeamento da literatura encontrada, identificando, criteriosamente, quais as relevâncias ao trabalho. Nessa fase do trabalho, montaram-se planilhas para melhor identificar, na literatura, as relevâncias necessárias ao trabalho;
- 4ª Etapa: categorização dos estudos selecionados. Nessa fase do trabalho, realizou-se a síntese dos artigos e obras, ressaltando suas diferenças. Diante da literatura apreciada, percebeu-se a necessidade de compreender a fundo as distinções entre o Processo de Internacionalização do Ensino Superior Brasileiro e a Necessidade de Cooperação Acadêmica Internacional para o desenvolvimento acadêmico nacional, sendo esses processos ora distintos ora complementares;
- 5ª Etapa: análise e interpretação dos resultados. Nessa fase, deve-se socializar as discussões e os conhecimentos sobre os achados da pesquisa, tendo em vista identificar lacunas existentes na literatura e agregar novas perspectivas de análise ao trabalho. Nessa etapa, a participação no Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Educação (GPPE), em especial no subgrupo com orientações da professora Dra. Débora Mazza, a apresentação dos resultados parciais da pesquisa em congressos, simpósios, seminários, assim como as disciplinas cursadas na instituição contemplaram as necessidades da pesquisadora e permitiram o amadurecimento no projeto formador;
- 6ª Etapa: apresentação da revisão/síntese do conhecimento na forma criteriosa de um documento, no caso dessa pesquisa, um texto para a defesa da dissertação de mestrado, apresentando o processo e os principais resultados obtidos ao longo do programa de formação e submetendo-os à análise de uma banca de professores doutores.

Após essas etapas, o texto apresentado deve encaminhar os questionamentos da pesquisa e validar ou refutar as hipóteses abaixo:

A primeira hipótese aponta o REUNI e, em especial, as Universidades Novas criadas concomitantemente a ele, como elo às dinâmicas globais, devido às semelhanças existentes em suas dimensões de políticas públicas de internacionalização do ensino superior vigentes na atualidade, contemplando a nova organização do trabalho.

A segunda hipótese valida o REUNI como uma política pública que segue a agenda internacional para o ensino superior, apontando, nas matrizes nacionais e internacionais, a possível influência do Processo de Bolonha, diluído nas propostas do Espaço Europeu de Ensino Superior.

A terceira hipótese compreende o REUNI como a política pública que, no plano discursivo, justifica a expansão do ensino superior federal como uma política de democratização que intenta reparar a dívida histórica brasileira do ensino superior restrito às elites.

A quarta hipótese questiona as concepções filosófica e política da chamada Reestruturação Universitária Brasileira. Parte-se do pressuposto de que o ensino superior brasileiro permanece, desde os primórdios, em constantes Estruturações, sendo elas inacabadas, e não se pode, então, reestruturar o que está em processo de estruturação. Nesse sentido, o REUNI não comparece como uma Reestruturação e, sim, como a Estruturação da Educação Superior Brasileira, inserida no empenho de construção do Sistema Nacional de Educação perseguido oficialmente após a publicação da Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014.

A quinta hipótese mostra que a “nova arquitetura curricular” dos Bacharelados Interdisciplinares não é exclusiva do REUNI e identifica concepções similares em diferentes momentos da história do ensino superior brasileiro. Aponta que a estrutura acadêmica dos Bacharelados Interdisciplinares das Universidades Novas compareceu nas décadas de 1940 e 1960, efetivando-se no Instituto Tecnológico da Aeronáutica, na Universidade de Brasília e na Universidade Estadual de Campinas.

A construção da pesquisa pautou-se na tentativa de validar ou refutar as hipóteses, considerando a reorganização das fontes, as informações construídas, bem como as coesões estabelecidas, tendo em vista os objetivos da pesquisa, pois uma pesquisa se constrói por meio de operações de descrição, análise e compreensão do campo, problemática e problema escolhidos.

O material apresentado como produto final da pesquisa contém dois capítulos elaborados a partir da revisão da literatura na área, na busca de dados nos sítios eletrônicos das universidades federais brasileiras e no sítio eletrônico do MEC e do Instituto Nacional de Pesquisas em Educação Anísio Teixeira (INEP).

Durante a pesquisa virtual, foi possível perceber o quão falhos são os sítios eletrônicos das Instituições de Ensino Superior; por exemplo, o sítio eletrônico da Universidade Federal do Vale do São Francisco ficou inoperante durante três dias consecutivos, impedindo que os dados fossem coletados, sem falar da complexidade de encontrar as informações necessárias e disponíveis em todos os sítios eletrônicos da Universidades Novas. Além disso, não existe, em sítios eletrônicos do governo federal, uma lista com as Universidades recém-criadas a partir da instituição do REUNI, assim como uma lista das ocorrências do Bacharelado interdisciplinar, sendo tudo isso construído pela pesquisadora ao longo de dois anos de pesquisa, como, por exemplo, as tabelas, os mapas, gráficos e quadros comparativos entre estrutura acadêmica brasileira e a estrutura acadêmica europeia e norte-americana.

Na seção 1, **OCTÊNIO DO GOVERNO DE LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA E AS POLITICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**, o leitor encontrará as análises das políticas educativas à educação superior, dos dois mandatos de Luís Inácio Lula da Silva, evidenciando a intenção do REUNI, apontando as mudanças que essa política pública trouxe às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e seus possíveis alinhamentos com as preposições do “aprender a aprender”. Para a construção do primeiro capítulo, houve a análise do Decreto que instituiu o REUNI e as Leis, Publicações Federais e de Associações vinculadas às IFES a partir de 2003 e suas relações com outros programas federais destinados à educação superior.

Na seção 2, identifica-se a proposta dos **BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES: A CONSOLIDAÇÃO DAS POLITICAS PÚBLICAS NA UNIVERSIDADES FEDERAIS**. A seção apresenta as preposições acerca do REUNI, a partir do surgimento dos Bacharelados Interdisciplinares, sendo estes coadjuvantes para revelações, histórias e alinhamentos a políticas educacionais regidas por agências internacionais. Ainda nesse capítulo, serão apresentados três casos em que o Bacharelado Interdisciplinar apareceu com objetivos e propriedades pedagógicas diferenciadas da atualidade, no Instituto de Tecnologia da Aeronáutica, na Universidade de Brasília e na Universidade Estadual de Campinas.

No decorrer da dissertação, podem ser observados mapas, tabelas, quadros e gráficos, criados pela pesquisadora, para propiciar uma boa compreensão e interlocução do tema da pesquisa. Para a elaboração dos mapas, várias plataformas de cunho geológico foram testadas, em sua maioria, plataformas internacionais de difícil compreensão e páginas com exigência superior a dez megabytes em computadores, além da exigência de processadores adequados para uso de plataformas dessa natureza.

Todavia, apesar de todas as especificidades tecnológicas que poderiam atravancar a construção dos mapas, por meio do programa *ArcGIS –Main*, em sua versão online, foi possível manusear e criar todos os mapas dispostos nesta dissertação. Porém, é preciso salientar que o produto final tal como está não foi feito em minutos ou horas, sendo necessário um dia inteiro para sua conclusão.

As tabelas que apontam o número de IFES, o Bacharelado Interdisciplinar e suas ressonâncias foram frutos de árduas pesquisas realizadas nos sítios eletrônicos do MEC e das intuições de ensino, mas, nesses locais, não há informações precisas, apenas ilustrações desatualizadas, sendo necessárias coletas de dados em outras fontes, como a Associação de Docentes Universitários e Revistas eletrônicas destinadas a jovens vestibulandos. Ao final das seções, será apresentada uma breve consideração final.

SEÇÃO 1- OCTÊNIO DO GOVERNO DE LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.

Luiz Inácio Lula da Silva foi eleito em 2002, assumindo a presidência da república no ano de 2003. Lula, como é popularmente conhecido, evidenciou-se na década de 1970 pelas lutas sindicais, discursando aos metalúrgicos da região do Grande ABC em São Paulo, defendendo melhores condições salariais e trabalhistas e se consolidando como líder sindical na década seguinte. Em fevereiro de 1980, auxiliou na fundação do Partido dos Trabalhadores, o PT, que reuniu líderes sindicais, intelectuais de esquerda, comunidades eclesiais ligadas à Igreja Católica; grupos diversos e diferentes que se vinculavam a um projeto de construção de uma sociedade democrática, menos desigual, mais justa e menos violenta.

A atuação política de Lula, em 1984, relaciona-se ao movimento pelas “Diretas Já” no Brasil, conseguindo mobilizar milhões de pessoas para que pudessem eleger de maneira direta o Presidente do Brasil. Ainda nessa mesma década, Lula foi o deputado federal mais votado pela Assembleia Constituinte e, após três tentativas eleitorais, Lula foi eleito democraticamente presidente da República Federativa do Brasil em 2003.

Sallum (2008) salienta que o liberalismo estatal teve início com a implementação do Plano Real e com as reformas propostas por FHC, trazendo, na década de 1990, a estabilidade monetária no Brasil, chamando esse processo de reconciliação da população com o Estado.

Quando Lula chega à presidência da república, a privatização das estatais cessa, como pontua Sallum (2008). Assim, permitiu a articulação entre o Estado e as empresas privadas. A partir dessa articulação, o governo Lula ganhou apoio dos empresários, garantindo a estabilidade no mercado financeiro. Com os empresários e industriários pelo governo, o governo Lula lançou uma série de projetos políticos que beneficiou a população, oferecendo condições para mudanças sociais em vários setores. Sallum (2008) salienta que, dentre esses projetos políticos, existem os destinados à educação superior.

La protección se generalizó también a través de las políticas destinadas a ampliar el acceso a la educación superior para los sectores de renta media baja; es decir, obreros calificados y clase media baja, como trabajadores asalariados urbanos de comercio y servicio, autónomos no profesionales, etc. Cuatro programas se destacan: el ProUni, que distribuye becas para jóvenes con un buen desempeño en el colegio secundario pertenecientes a familias hasta cierto límite de ingresos, para que estudien en escuelas superiores privadas adheridas al programa; el FIES, que concede financiamiento de largo plazo para estudiantes de nivel superior en escuelas particulares, frecuentadas en general por aquellos con menos condiciones de competir; el ReUni, que busca ampliar el cupo, actualizar los currículos e incrementar la cantidad de alumnos formados en las universidades públicas federales; y los programas de cuotas en las escuelas de nivel superior que privilegian a estudiantes de escuelas secundarias públicas y minorías como

negros, mulatos e indígenas. En todos estos casos, el objetivo es apoyar el ascenso social de los jóvenes que enfrentan comparativamente más dificultades. (SALLUM, 2008, p. 165-166)

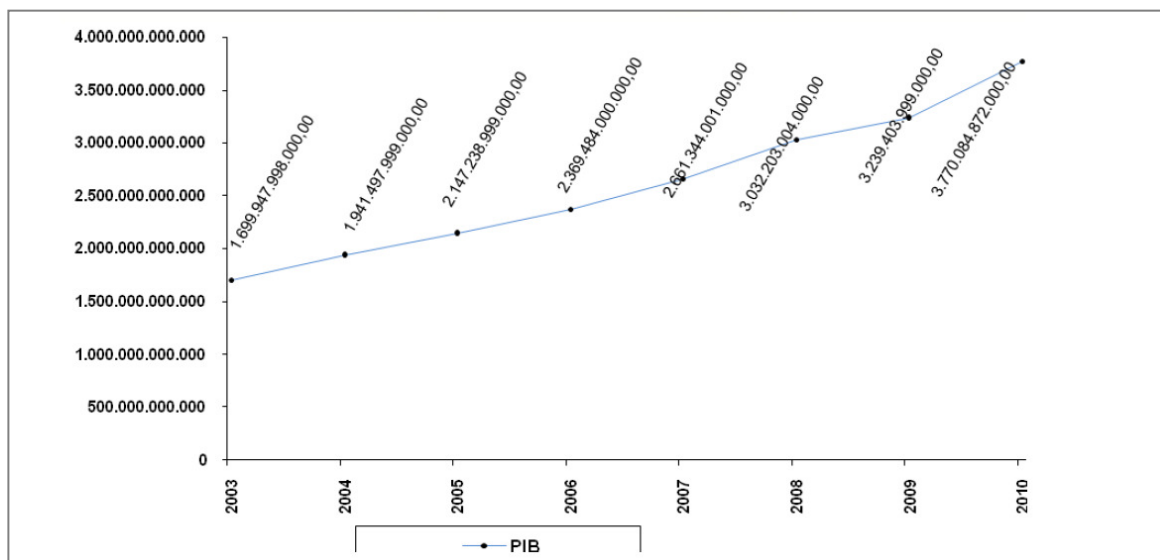
O autor (2008) afirma que as políticas financeiras do governo Lula mantiveram os acordos estabelecidos pelos governos de FHC com o Fundo Monetário Internacional, oferecendo créditos aos geradores de emprego e à população.

No governo Lula, houve o despertar das políticas de microfinanças e microcrédito, a fim de impulsionar o mercado, permitindo que as pessoas de baixa renda usufríssem de condições financeiras que jamais usufruíram em governos passados. (BARONE & SADER 2008)

As microfinanças comparecem como oferta de serviços financeiros, como crédito para consumo, crédito produtivo, poupança, seguro, entre outros, enquanto o microcrédito permite que sejam realizados empréstimos para microempreendedores, facilitando que “a população pobre consiga trabalhar por conta própria”, como observado no decorrer do nosso cotidiano. (BARONE & SADER, 2008)

Os bancos públicos como Caixa Federal e Banco do Brasil auxiliaram no processo que os economistas chamaram de “Bancarização” das camadas populares, por meio do Caixa Aqui e Banco Popular do Brasil, respectivamente. Dessa forma, a população teria contato direto com as linhas de crédito. (BARONE & SADER, 2008)

Essas políticas financeiras fortaleceram o mercado interno, aumentaram o Produto Interno Bruto (como observado no gráfico abaixo), com vendas de produtos e empréstimos consignados, mas, em contrapartida, houve o aumento da inadimplência do consumidor e, logo, o aumento da dívida interna. No governo FHC, o microcrédito foi tido como crédito produtivo capaz de aumentar a renda, enquanto para o governo Lula, fora considerado como crédito de pequeno valor, tendo a capacidade de gerar renda e endividamentos nas camadas populares. (BARONE & SADER , 2008). A oferta de crédito, geralmente, está intimamente ligada ao aumento dos juros, pois, para que novos endividamentos sejam realizados aos credores, elevam-se as taxas de juros em empréstimos e compras parceladas.

Gráfico 1: Produto Interno Bruto (2003-2010)

Fonte: Banco Central (2012), citado por SOUZA & PINHEIRO (2012)

Ainda para Souza & Pinheiro (2012), a regulação estatal foi observada pela Estabilidade, Competitividade e Competência, sobretudo a Capacitação das pessoas economicamente ativas as quais sustentaram a política econômica, nos mandatos de Lula, pois ofereceu aos trabalhadores e pequenos produtores políticas públicas que proporcionassem o exercício da cidadania, sobretudo, oferecendo o “poder de compra”, garantindo a participação ativa na sociedade capitalista. Essa inclusão dos trabalhadores na sociedade capitalista pode ser exemplificada pelo Programa Bolsa Família, que beneficia famílias de baixa renda com filhos em idade escolar, cujos pais recebem, mensalmente, uma quantia em dinheiro para mantê-los matriculados e frequentando unidades de ensino. Além disso, esse programa, entre outros, se mostra como uma oferta de crédito à população e muito tem dinamizado a economia.

Os oito anos de governo Lula foram marcados pela criação de projetos e programas federais de inclusão social, sobretudo educacional, no intuito de democratizar o acesso à educação, saúde, alimentação, cultura e economia. Nesse sentido, há uma relação entre os programas assistenciais, de capacitações da população e o desenvolvimento econômico, pois se investe no ensino desde o básico ao superior, entendendo-o como essencial para a cooptação e formação de mão de obra ao mercado de trabalho.

No governo Lula, é possível identificar os programas e reformas do ensino superior. No primeiro mandato, houve a convocação de um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI),

em 2003, para delinear as reais necessidades do ensino superior brasileiro. O Decreto de 20 de outubro de 2003 institui o GTI, a fim de averiguar a situação naquele momento e delinear um plano de ação, visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

O GTI foi composto por Cristovam Buarque, Carlos Antunes (Ministério da Educação Ministério da Educação), Kátia dos Santos Pereira (Casa Civil), Luiz Tadeu Rigo (Secretaria Geral da PR), Marcelo Feitosa de Castro (Ministério do Planejamento), Gustavo Sampaio (Ministério da Fazenda), Jairo Celso Correia Marçal (Ministério da Fazenda), Hélio Barros (Ministério da Ciência e Tecnologia), Luiz Soares Dulci (Secretaria Geral Presidência da República), Edison Collares (Casa Civil); Luiz Eduardo Alves (Ministério do Planejamento) e Wanderley Guilherme dos Santos (Ministério da Ciência e Tecnologia)

Esse grupo apresentou, como produto final de suas análises, a necessidade de ampliação do quadro docente e de vagas para estudantes, implementação da educação à distância, financiamento universitário e intensificação da autonomia universitária.

As intervenções propostas pelo Grupo de Trabalho Interministerial são:

- a. Formular e implementar as diretrizes de um plano emergencial para equacionar e superar o endividamento progressivo junto aos fornecedores, combinado com a elevação dos recursos para os custos operacionais.
- b. Abrir concursos para preencher as vagas de professores e servidores, originadas por demissões, aposentadorias e exonerações, não preenchidas ao longo dos últimos dez anos, e para substituir os professores contratados em caráter temporário por professores efetivos. Assegurar ainda recursos para cobrir os déficits em manutenção e investimento.
- c. Outorgar autonomia para garantir às universidades federais o uso mais racional de recursos, maior eficiência no seu gerenciamento e liberdade para capitar e aplicar recursos extra-orçamentários, além da autonomia didático - pedagógica.
- d. Garantir novas vagas: (i) concedendo bolsas de aproveitamento e regionalização para a contratação de doutores que desejem se dedicar ao magistério, especialmente nas licenciaturas em física, matemática, biologia, química, nos locais carentes de pessoal com formação superior, (ii) adotando critérios de regionalização e interiorização na política de abertura de vagas para concurso, juntamente com um auxílio para implantação de novas linhas de pesquisa para esses novos contratados, e (iii) reintegrando aposentados às atividades das universidades federais, mediante a implementação de um programa especial de bolsas de excelência. (BRASIL, 2003, p.04)⁴

⁴ O relatório do Grupo de Trabalho Interministerial lançou o documento Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades federais e roteiro para a reforma universitária brasileira, que se encontra junto ao Decreto de 20 de Outubro de 2003, no seguinte endereço eletrônico: <http://www.sintunesp.org.br/refuniv/GT-Interministerial%20-%20Estudo.htm>

Como observado no item C da citação, a autonomia universitária, no governo Lula, restringiu-se ao uso racional dos recursos destinados à IFES, embora Sguissardi (2009L) pontue que não se deve pensar em autonomia universitária ligada a recursos financeiros, mas, de modo inevitável, o autor afirma que tentam transformar a universidade Instituição Social em mera Organização Social com similitudes aos “modelos de empresa econômico- comercial ou de serviços, sem autonomia, sem liberdade de pensamento, de ensino e pesquisa” (SGUISSARDI, 2009L, p. 311)

De acordo com Martins & Neves (2004), a educação brasileira, há décadas, sofre influências de organizações financeiras internacionais. Estas direcionam áreas de atuação dos investimentos na educação, a fim de atender às exigências das dinâmicas mercadológicas, em sua maioria, impostas pelos países centrais. As agências financeiras internacionais primam pela reinvenção do ensino superior brasileiro, e essa reestruturação da educação superior dar-se-á paulatinamente, por meio da autonomia universitária, que, no governo Lula, deixou de ser uma questão relacionada ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) para ser uma questão interministerial, ou seja, passou a ser questão de governo. Nesse sentido, os agentes financeiros internacionais agiram mediados pelo governo Lula, o qual concedeu autonomia universitária às instituições, firmando parcerias público-privado, consolidando a política do público não estatal⁵.

A conjugação do pacto e da autonomia parece construir para as IFES uma forma de implantar o projeto de reforma do Estado aprovado no governo Fernando Henrique que limitou as carreiras de Estado a um pequeno núcleo e propôs que as instituições educacionais, culturais e de saúde (universidade públicas, hospitais, museus) fossem transformados em “organizações sociais”, isto é, públicas não- estatais, pois receberiam recursos públicos via “contratos de gestão” – que poderiam ser cancelados em caso de má-gestão- podendo captar livremente recursos privados e contando com um quadro de pessoal contratado com base na legislação trabalhista e não naquela do funcionalismo público (SIQUEIRA, 2004, p.67)

O governo Lula, de acordo com Martins & Neves (2004), permitiu às instituições públicas a captação de diversas fontes de financiamento, facilitando a destinação de verbas públicas no ensino superior privado, havendo uma transferência de recursos públicos para os

⁵ Público não Estatal: política iniciada por Luís Carlos Bresser Pereira (ministro do planejamento do FHC), que permitiu, a partir de 1995, que o setor privado oferecesse serviços exclusivos do Estado, para, então, ocorrer abatimentos fiscais em impostos e receber, em troca, os recursos financeiros estatais. Atualmente, Bresser é professor emérito da Fundação Getúlio Vargas, lecionando sobre Economia: teoria política e social, desenvolvendo estudos sobre democracia e reformas políticas.

setores privados. Além da transferência de valor, há outra forma de consolidação da transferência de valores, caracterizada pelos investimentos incessantes da iniciativa privada nas universidades públicas brasileiras. Essa manobra apresenta sérias consequências, pois os investimentos da iniciativa privada no ensino, na pesquisa e na extensão voltam-se ao conhecimento aplicado aos interesses do mercado, mas, como foram produzidos por subsídios mistos, não são de acesso público e ficam vinculados aos interesses mercadológicos internacionais.

Além de propiciar a intensificação do processo de privatização das instituições universitárias, a autonomia universitária proposta pelo governo Lula tem ainda por finalidade dotar o Estado brasileiro de um arcabouço jurídico necessário à viabilização da internacionalização da educação” (MARTINS & NEVES, 2004, p. 102-103)

Observa-se que o ensino superior, no governo Lula, foi estruturado de acordo com as propostas governamentais de um país democrático, oferecendo a todos o acesso ao ensino superior, o que consolida as propostas neoliberais para a educação superior de países subdesenvolvidos, destinando às universidades a tarefa de formar pessoas aptas a humanizar o capitalismo e melhorar os indicadores sociais do país frente às demandas das agências internacionais e das avaliações em larga escala que ranqueiam os países alinhados ao modelo de desenvolvimento hegemônico.

A reforma universitária do governo Lula não priorizou todas as universidades públicas brasileiras, de fato, auxiliando no aumento da precarização das instituições de ensino superior público federal, como será pontuado na segunda parte deste trabalho. Os países, subdesenvolvidos, na ótica neoliberal, devem apenas investir no ensino fundamental, pois o ensino superior público agrega uma pequena parcela da sociedade, segundo Siqueira (2004).

De acordo com Sguissardi (2008), o pressuposto do Banco Mundial (BM) para os países periféricos é acabar com as universidades públicas brasileiras, que produzem o conhecimento aplicado, para, assim, os países desenvolvidos venderem aos subdesenvolvidos todas as suas pesquisas e tecnologias.

Sguissardi (2008) aponta que o relatório do Banco Mundial *Higher education: the lessons of experience* (Educação Superior: as lições da experiência) propunha uma diferenciação institucional entre Universidade de Pesquisa e Universidade de Ensino (ambas deveriam atender à tendência de mercado), propondo pagamento de mensalidade em Universidades Públicas brasileiras.

Assim, desde os anos 1980 a educação superior perdeu prioridade na política educacional do BM, e em vários países do mundo sofreu severos cortes e mudanças afinadas com as diretrizes propostas por aquele, o qual financiaria um grande número de projetos e estudos visando a reduzir os gastos com o ensino superior público e otimizar sua eficiência interna, isto é adotar práticas de gestão empresarial, ao mesmo tempo abrindo espaços para o crescimento do setor privado. (LIMA, 2005, p. 49-50)

As universidades públicas brasileiras recebem investimentos da iniciativa privada, consolidando a política de público não-estatal, problematizada por Höfling (2001). O custeio de uma universidade pública à União, de fato, ultrapassa os orçamentos, e para baratear os investimentos estatais, o governo firma parcerias entre público-privado.

Conforme Lima (2005), a iniciativa privada investiu na educação pública superior, em contrapartida, o governo passou a injetar as verbas públicas nas universidades particulares, diminuindo, assim, a folha orçamentária das universidades públicas, sob a alegação de que a manutenção das universidades públicas de qualidade é mais onerosa do que os investimentos nas universidades particulares de formação de mão de obra. Porém, o governo se esquece do valor social das universidades públicas, fruto das lutas sociais passadas por uma educação de qualidade, primando a universalização do ensino.

Dessa forma, o processo de reestruturação universitária, promovido pelo governo Lula, tende a gerar um círculo vicioso de precarização que questiona o caráter público das universidades e, assim, redefine a função social que essas instituições exercem (ou deveriam exercer) em uma sociedade democrática. (GENTILI, 2001, p.99).

Por um lado, a privatização da escola pública faz parte de um processo mais amplo de reestruturação da vida econômica, política, jurídica e cultural das sociedades capitalistas contemporâneas, [...] uma das características fundamentais é o progressivo dismantelamento do Estado como agência produtora de bens e serviços e como aparelho institucional orientado a garantir e promover os direitos da cidadania. A proposta e a defesa neoliberal do Estado Mínimo se vincula a este processo. É em tal sentido que a educação se privatiza de forma similar a determinadas atividades produtivas desempenhadas pelas empresas estatais [...] (GENTILI, 1998, p. 73).

Os investimentos públicos no ensino superior privado, nos últimos anos no Brasil, tiveram um aumento considerável. Os projetos do governo federal financiados pelo BM aumentaram o ingresso de jovens carentes nas universidades particulares.

O governo Lula, segundo Oliveira (2010), teve por excelência humanizar o capital, estimulando o desenvolvimento econômico e garantindo a coesão social (o controle social). A coesão social é legitimada pelos inúmeros programas do governo federal que atendem à

população carente brasileira. E aqueles que auxiliam o governo a manter a coesão social, apropriando-se dos projetos neoliberais, sobretudo os auxílios federais, acreditam ideologicamente estarem incluídos no progresso econômico-social do país. Mas, para Freitas (2002), decorrente dessa coesão social, ocorre uma exclusão branda.

Freitas (2002), em seu texto “Internacionalização da exclusão”, fornece a ideia de exclusão subjetiva (autoexclusão), segundo a qual a responsabilidade da exclusão social recai sobre o indivíduo.

A internacionalização da exclusão permite um maior controle sobre os custos econômicos, produzindo a forma de exclusão subjetiva, a partir dos mecanismos de avaliação informal, nos quais se constrói de fato o sucesso e o fracasso do aluno. (FREITAS, 2002, p. 310).

A reforma universitária brasileira é discutida por diversos autores, e todos afirmam que a educação, no governo Lula, circula entre o mercado e o Estado, mas vale lembrar que as reformas políticas, especialmente a universitária, estimada pelas políticas neoliberais, promovem uma educação rendida às mazelas mercadológicas.

Sguirssadi (2008) salienta que a educação superior atrelada aos preceitos mercadológicos, como se observa na atualidade, teve início no governo FHC, com o Decreto n. 2.306, de 19 de agosto de 1997, que previu as atribuições pedagógicas e institucionais das IES privadas com fins lucrativos e sem fins lucrativos, além da possibilidade de pessoas jurídicas serem mantenedoras de instituições de ensino privado de cunho Comercial.

Art. 1º As pessoas jurídicas de direito privado, mantenedoras de instituições de ensino superior, previstas no inciso II do art. 19 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, poderão assumir qualquer das formas admitidas em direito, de natureza civil ou **comercial** e, quando constituídas como fundações, serão regidas pelo disposto no art. 24 do Código Civil Brasileiro. (BRASIL, 1997, p. 01)

Essa comercialização fica ainda mais evidente no Artigo 7 desse mesmo Decreto:

As instituições privadas de ensino classificadas como particulares, em sentido estrito, com finalidade lucrativa, ainda que de natureza civil, quando mantidas e administradas por pessoa física, ficam submetidas ao regime de legislação mercantil, quanto aos encargos fiscais, para fiscais e trabalhistas, como se comerciais fossem, equiparados seus mantenedores e administradores ao comerciante em nome individual. (BRASIL, 1997, p. 02)

Essa vinculação comerciável na educação superior foi mantida pelos governos Lula e Dilma. Além da expansão do setor público, assiste-se ao aumento expressivo do setor privado\mercantil, instituições de ensino com fins lucrativos, e, portanto, a expansão do ensino superior público ficará diminuta diante da expansão do ensino superior privado\mercantil nos últimos sete anos, de acordo com Sguissardi (2008)

Após muitos debates parlamentares, ocorreu a reserva de cotas para negros, estudantes oriundos de escola pública para o ingresso em Universidades Públicas, além da criação de projetos sócioeducacionais, como o Financiamento Estudantil (FIES), Programa de Universidade para Todos (PROUNI), Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND) e o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Sguissardi (2008) aponta que o FIES tem por trás grandes investidores do capital financeiro internacional.

Esses programas foram lançados durante os oito anos de governo Lula e, no governo Dilma, em seu primeiro mandato, houve a ampliação dos mesmos, além de novas propostas para a expansão da educação superior.

Para Miranda (2015), o governo Dilma apresenta à educação interesses multilaterais, com investimentos no ensino politécnico à formação do mercado de trabalho, abandonando a educação humanista.

Sem dúvida, os governos petistas privilegiaram um determinado projeto de educação, o que busca a sua coisificação. Ou seja, tais governos buscaram atender aos interesses da perspectiva da educação compreendida como um fator de produção cujo fim seria adicionar valor ao capital através do treinamento para o trabalho e, por outro lado, garantir ao setor de serviços educacionais negócios de baixo risco e alto rendimento. Rodrigues, no livro “Os empresários e a Educação Superior”, nomeou estas duas formas básicas da burguesia encarar a educação como mercadoria-educação e educação mercadoria. Na primeira, a educação e o conhecimento reduzem-se a insumos à produção de mercadorias, na segunda, a educação é a própria mercadoria, a ser vendida no mercado. (MIRANDA, 2015, p. 01)

Embora a presente citação teça acusações ao governo Dilma, não se pode negar que nos dois mandatos, houve expansões da dependência privada-mercantil, como será apresentado ao longo deste trabalho, focalização de programas para o desenvolvimento do ensino técnico, como, por exemplo, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

Miranda (2015) ressalta que, no primeiro mandato do governo Dilma (2010-2014), houve de transferência de recursos públicos para a iniciativa privada, em especial para o

Sistema S (SENAI, SESI, SENAC, etc.), prometendo, para o segundo mandato, a ampliação de 12 milhões de jovens matriculados no ensino técnico, se reeleita. Além disso, o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) passou de R\$ 810 milhões, em 2010, para R\$ 13,75 bilhões, em 2014.

No segundo mandato de Dilma (2015-2019), devido à crise financeira, cortes orçamentários foram realizados no Ministério da Educação, de 31% do valor total do orçamento, equivalente a perda de cerca de R\$7 bilhões anuais, em comparação ao orçamento de 2014 (MIRANDA, 2015, p. 02). A autora se refere à expansão das IFES como uma expansão precária, com incorporações à avaliação e competitividade empresarial.

Recentemente, houve a aprovação, no Congresso Nacional, do Plano Nacional de Educação. A Lei 13.005 de 06 de junho de 2014 pretende consolidar o Sistema Nacional de Educação, como será apresentado na segunda parte deste trabalho, e reservar 10% do Produto Interno Bruto (PIB) à educação pública.

Miranda (2015) chama a atenção para o fato de a reserva de 10% do PIB à educação pública ter causado descontentamentos à iniciativa privada, de modo que, antes do texto da Lei 13.005/2014 ter sua aprovação final no Congresso Nacional, houve alterações em sua proposta no Artigo 5º §4º, beneficiando, assim, essa iniciativa.

Os programas acima citados, entre outros na esfera educacional, foram criados para atender à necessidade de democratização do acesso e permanência da população brasileira no ensino superior e colocaram o governo Lula em destaque frente às agências internacionais que mensuram os números crescentes de matrículas no ensino superior brasileiro.

O Grupo Banco Mundial, assim como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), anualmente, publicam relatórios, projetos e documentos acerca do desenvolvimento educacional, destinados aos países subdesenvolvidos.

O Fórum Mundial sobre a Educação, realizado de 19 a 22 de maio deste ano na Coreia do Sul na cidade de Incheon, organizado pelas agendas internacionais, primou pela educação inclusiva, igualitária de qualidade, com aprendizagens ao longo da vida para todos.

Desse encontro, houve a publicação, em seis idiomas, do texto intitulado *Declaración de Incheon Educación 2030: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a la largo de la vida para todos*, que enfatizou que os preceitos dispostos nessa declaração deram continuidade às especificidades debatidas nas conferencias e fóruns mundiais de Educação para Todos em Jomtien, em 1990, e Dakar, em 2000.

Todas enfatizam as aprendizagens flexíveis, para o desenvolvimento de habilidades e competências ao longo da vida, sendo necessário a todos os países adequarem-se a essas metas e orientando que essa nova postura educacional esteja presente em todos os níveis de ensino.

Nos comprometemos a promover oportunidades de aprendizaje de calidad a lo largo de la vida para todos, en todos los contextos y en todos los niveles educativos. Ello incluye un mayor acceso en condiciones de igualdad a la enseñanza y formación técnica y profesional de calidad, a la educación superior y a la investigación, prestando la debida atención a la garantía de la calidad. Además, es importante que se ofrezcan vías de aprendizaje flexibles, así como también el reconocimiento, la validación y la acreditación de los conocimientos, habilidades y competencias adquiridos mediante la educación informal y no formal. (UNESCO, 2015, p.34)

A partir desse documento os países sem a condição de oferecer uma educação inclusiva e igualitária de qualidade para a aprendizagem ao longo da vida, tem-se as orientações para que se possam realizar as preposições contidas nessa Declaração.

Está claro también que las aspiraciones comprendidas en el ODS 4 propuesto no pueden hacerse efectivas si no van acompañadas de un aumento significativo y bien definido de la financiación, en particular en aquellos países que están más lejos de alcanzar la educación de calidad para todos en todos los niveles. (UNESCO, 2015, p.36)

Sendo perceptível que as agências internacionais desenvolvem as agendas e ações educacionais aos países em desenvolvimento, em relação à educação superior, a última publicação a esse nível, *Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos Desafíos para la Educación Terciaria*, de ensino foi dada pelo Banco Mundial, que oferece subsídios para o desenvolvimento dos programas de apoio à educação superior, de acordo com as estratégias do Banco Mundial, para que o conhecimento adquirido pelos sujeitos durante o processo de formação profissional seja compatível com as especificidade do progresso econômico mundial.

La educación terciaria ejerce una influencia directa en la productividad nacional, la cual determina en gran parte el nivel de vida y la capacidad de un país para competir en la economía mundial. Las instituciones de educación terciaria son coherentes con las estrategias de crecimiento económico basado en el conocimiento. (BANCO MUNDIAL, 2002, p. 19)

Além da prioridade dada à educação superior para auxiliar no desenvolvimento econômico mundial, a mesma, de acordo com a presente publicação, deve oferecer uma

formação flexível, com possibilidades de aprendizados contínuos para o desenvolvimento de competências durante o processo produtivo, indo ao encontro das demais publicações das agendas internacionais para educação superior após as publicações originárias da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada de 5 a 9 de março de 1990 em Jomtien na Tailândia. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos e a obra *Educación: um tesouro a descobrir*, de Jacques Delors, de 1998, assumem as mesmas preposições para a educação em geral, uma formação ao longo da vida, a qual apareceu em todas as publicações subsequentes, pondo o conhecimento como aliado do desenvolvimento econômico.

Un nuevo marco de desarrollo que apoye el crecimiento basado en el conocimiento exige sistemas de educación ampliados e incluyentes, a los cuales tengan acceso segmentos más grandes de la población. Se necesita que estos sistemas impartan habilidades de más alto nivel a una proporción mayor de la fuerza laboral, fomenten el aprendizaje continuo de los ciudadanos, con énfasis en la creatividad y la flexibilidad, para permitir la constante adaptación a las demandas cambiantes de una economía basada en el conocimiento, y promover el reconocimiento internacional de los títulos otorgados por las instituciones educativas del país. (BANCO MUNDIAL, 2002, p. 31)

Nesse documento do Banco Mundial (2002), destinado à Educação Superior, tem-se atenção voltada para o aumento no número de matrículas e na expansão do ensino privado, valorando, assim, as singularidades mercantis à educação superior, frisando que as universidades em geral precisam de autonomias para desenvolverem seus projetos educacionais que favoreçam a formação do novo trabalhador.

La financiación de las reformas, en especial la introducción de tasas de matrícula y la expansión del sector privado de la educación terciaria, son difíciles de poner en práctica a menos que también se adopten políticas de equidad que permitan a los estudiantes en desventaja acceder a los programas y sufragar sus costos. (BANCO MUNDIAL, 2002, P. 25)

O B.M estimula o controle dos investimentos públicos no ensino superior na América Latina, considerando que ele não atende à demanda do mercado profissional de ocupações de nível médio e os interesses da massa populacional que ainda não atingiu o ensino básico. Apesar dessas injunções, contraditoriamente, o último Censo da Educação Superior, referente a 2011, publicado pelo MEC em abril de 2013, mostrou que houve um aumento de 5,7%, entre os anos de 2010 e 2011, de matrículas no ensino superior público nas categorias administrativas nas Universidades, como mostra a tabela abaixo:

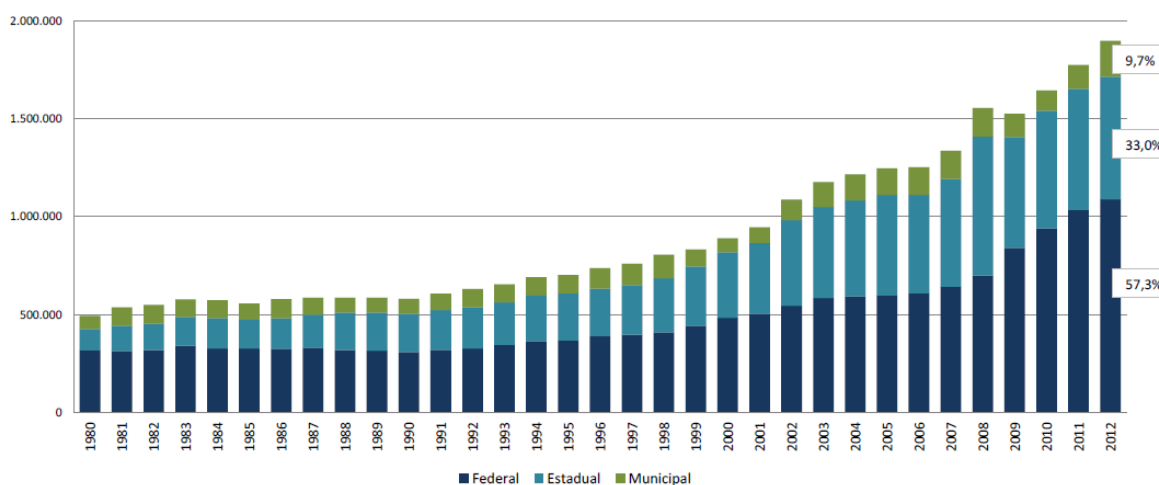
Tabela 1: Percentual de Matrículas de Graduação Presencial por Organização Acadêmica, segundo Categoria Administrativa (Pública e Privada) das Instituições de Educação Superior – Brasil – 2011

Categoria Administrativa	Total Geral	Organização Acadêmica			
		Universidades	Centros Universitários	Faculdades	IFs e Cefets
Total	100,0%	51,1%	13,5%	34,0%	1,4%
Pública	100,0%	86,7%	0,9%	7,2%	5,2%
Privada	100,0%	37,4%	18,3%	44,3%	..

Fonte: BRASIL (2013a) MEC/INEP

Observando o gráfico abaixo, referente ao período de 2011 a 2012, nota-se que esse acréscimo foi sentido nas Universidades Federais com o aumento de 5,3%, totalizando um aumento de 57,3% de participação na rede pública de educação superior. Essa expansão no número de matrículas nas IFES deu-se pela adesão das mesmas ao REUNI, o qual prima pela democratização do acesso à educação superior, acesso e permanência em IES, conforme suscitados pelas agências internacionais.

Gráfico 2: Evolução da matrícula na educação superior de graduação na rede pública por categoria administrativa. Brasil 1980-2012



Fonte: BRASIL (2013a) - Censo da Educação Superior 2013-MEC/INEP

Embora os dados estatísticos apresentados pelo Censo da Educação Superior (2013) comprovem o aumento de matrículas em IES públicas, não se pode negar a expansão de matrículas em IES privadas\mercantis, como observado na tabela abaixo. Enquanto o número de matrículas em IES foi de 24.1% no setor público, esse número, no setor privado, compareceu em 27%. Esse aumento de 3%, diante da falácia de expansão do ensino superior público, aponta crescimentos dos setores mercadológicos, na educação.

Apesar de os envolvidos com a expansão da educação superior no Brasil afirmarem que esse beneficiamento não ocorreu em âmbito mercadológico, pois complementou as ações para ao desenvolvimento do sistema de educação superior, os dados apontam que a natureza de ensino superior privado progrediu.

Como observado na tabela abaixo, as regiões norte e nordeste mantiveram os índices de matrículas em IES públicas em 39.8% e 37.1%, respectivamente, contra 15,4 % da região sudeste e 27% da região sul, em Universidades públicas, pois atendem a Interiorização da Educação Superior, defendida e proposta, inicialmente, pelo relatório final do GTI, publicado em 2003, “adotando critérios de regionalização e interiorização na política de abertura de vagas para concurso” (BRASIL, 2003, p.04)

Tabela 2: Percentual de Matrículas de Graduação Presencial, por Categoria Administrativa (Pública e Privada) e Organização Acadêmica das Instituições de Educação Superior – Brasil e Regiões Geográficas – 2011 Brasil/Regiões

Brasil/Regiões Geográficas	Total Geral	Categoria Administrativa							
		Pública				Privada			
		Organização Acadêmica							
		Universidades	Centros Universitários	Faculdades	IFs e Cefets	Universidades	Centros Universitários	Faculdades	IFs e Cefets
Brasil	100,0%	24,1%	0,3%	2,0%	1,4%	27,0%	13,2%	32,0%	..
Norte	100,0%	39,8%	1,4%	0,7%	1,8%	6,3%	13,0%	37,0%	..
Nordeste	100,0%	37,1%	-	1,8%	2,5%	9,8%	5,8%	43,0%	..
Sudeste	100,0%	15,4%	0,2%	2,7%	1,0%	35,8%	17,5%	27,4%	..
Sul	100,0%	27,0%	0,5%	1,4%	1,0%	34,4%	8,1%	27,6%	..
Centro-Oeste	100,0%	24,3%	-	0,9%	1,8%	20,4%	16,1%	36,5%	..

Fonte: BRASIL (2013a) -Censo da Educação Superior 2013-MEC\INEP

A característica central dos programas de ajuste e reestruturação educacional é a implementação de um progressivo processo de intensificação das transformações no que tange

à modalidade do processo de ensino/aprendizagem na educação superior, pois, com a inserção da população carente em universidades, faculdades e institutos, há a necessidade de transformar as práticas educativas tradicionais em práticas pedagógicas que respondam às competências do aprender a aprender.

Os programas destinados à educação superior no Brasil seguem uma tendência mundial, o “aprender a aprender”, apresentado por Jacques Delors (1998), que afirma que a educação na contemporaneidade precisa transmitir saberes e saberes-fazer, adaptados à civilização e à nova ecologia cognitiva, que são a base para as competências do futuro. Por meio da educação, os sujeitos devem aprender a explorar, investigar, ser curioso do início ao fim da vida, e durante esse processo, os sujeitos precisam aprender a se adaptar às constantes mudanças.

Para validar essa aprendizagem em que os sujeitos são convidados a aprender a aprender, tem-se quatro pilares do conhecimento:

[...] aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta. (DOLRS, 1998, p. 88)

Delors (1998) afirma que a educação formal apenas se preocupa com dois dos quatro pilares, o aprender a conhecer e o aprender a fazer. Os demais ficam à mercê das eventualidades e situações diárias de cada sujeito. Para o ensino ser global e atender às diversas necessidades individuais e sociais, é preciso integrar esses pilares do conhecimento.

Criticando o ensino a partir da memorização, Delors (1998) afirma que, para superação da educação tradicional, é necessário ensinar os sujeitos a memorizar e associar aquilo que memorizou com outros saberes e fazeres, pois o processo de ensino/aprendizagem não está acabado e se enriquece a qualquer momento da vida.

O aprender a fazer está restrito à vida profissional do indivíduo, “estritamente ligada à questão da formação profissional: como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro” (DELORS, 1998, p. 96). Não se deve apenas preparar o sujeito para participar do fabrico, em atividades rotineiras; é preciso aprender a fazer de maneira inteligente e articulada, para o acompanhamento das descobertas tecnológicas.

Não se trata, apenas, de aproximar a escola do mundo do trabalho, mas de dar aos adolescentes os meios de enfrentar as realidades sociais e profissionais e, deste modo, tomar consciência das suas fraquezas e das suas potencialidades: tal sistema será para eles, com certeza, um fator de amadurecimento. (DELORS, 1998, p.122)

Delors (1998) pontua que, na atualidade, os sujeitos precisam aprender a ser, para que evitem a desumanização e alienação, e a educação pode contribuir para libertar os sujeitos de pensamentos que levam à corrupção, devolvendo a capacidade criativa para desenvolver seus talentos.

Aprender a conhecer [...] aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.
 Aprender a fazer, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe[...]
 Aprender a viver juntos desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências — realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos — no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.
 Aprender a ser, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. [...] (DELORS, 1998, p. 102-103)

Delors (1998) salienta que esses pilares devem habitar os Projetos - Políticos – Pedagógicos de todas as instituições de ensino desde o ensino básico à universidade, para, então, permitirem que a aprendizagem seja enriquecida ao longo de toda vida do sujeito: “[...] a educação ao longo de toda a vida torna-se assim, para nós, o meio de chegar a um equilíbrio mais perfeito entre trabalho e aprendizagem bem como ao exercício de uma cidadania ativa” (DELORS, 1998, p. 103).

A educação pluridimensional é a relação dialética com várias dimensões da vida do indivíduo. Esse processo dialético se intensifica na educação superior, devido ao fato dessa etapa de ensino ter níveis mais elevados de conhecimento, precisando de articulações constantes.

De acordo com Delors (1998), as universidades são instituições capazes de oferecer métodos que atinjam novos conhecimentos e competências a novos grupos de estudantes, a fim de desenvolver as capacidades necessárias ao mundo do trabalho.

O ensino superior é, em qualquer sociedade, um dos motores do desenvolvimento econômico e, ao mesmo tempo, um dos pólos da educação ao longo de toda a vida. É, simultaneamente, depositário e criador de conhecimentos. Por outro lado, é o instrumento principal de transmissão da experiência cultural e científica acumulada pela humanidade. (DELORS, 1998, p. 139)

A educação superior tem um desafio a ser cumprido. Segundo Delors (1998), a massificação do ensino superior faz com que haja o aumento com despesas, gerando um descontrole orçamentário em determinados países, por isso, surgem necessidades de cooperação internacional.

Uma solução apresentada pelo autor (1998) para o desafio da massificação comparece como o ensino à distância, devido ao custo baixo:

A experiência do ensino a distância demonstrou que, no nível do ensino superior, uma dose sensata de utilização dos meios de comunicação social, de cursos por correspondência, de tecnologias de comunicação informatizadas e de contatos pessoais, pode ampliar as possibilidades oferecidas, a um custo relativamente baixo. (DELORS, 1998 p. 144)

Essa lógica de treinamentos, competências, habilidades ultrapassam a lógica do ensino, ou seja, formar pessoas com competências em aprender a aprender. Para Perrenoud, citado por Duarte (2001), esse aprender fazendo encontra-se distribuído em ordens mais complexas da vida do ser humano ou indo ao encontro de projetos educacionais que inspirem essas práticas nas escolas de determinadas sociedades.

Esses projetos educacionais que inspiram a prática nas escolas são alicerçados pelas dez competências para ensinar. Nesse sentido, essas dez competências comparecem como uma instrução pedagógica essencial a qualquer nível de ensino na educação contemporânea. Sendo elas as seguintes competências:

- 1-Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
- 2-Administrar a progressão da aprendizagem;
- 3-Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
- 4-Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho;
- 5-Trabalhar em equipe;
- 6-Participar da administração da escola;
- 7-Informar e envolver os pais;
- 8-Utilizar novas tecnologias;
- 9-Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
- 10-Administrar sua própria formação (PERRENOUD, 1999, p. 14).

Durante os governos de FHC e Lula, inúmeros projetos educacionais que primam pela pedagogia das competências foram apresentados, objetivando possibilitar, por meio da prática escolar, a formação do capital humanizado e a formação ao longo da vida.

Vale ressaltar que a pedagogia das competências⁶, de acordo com Ropé & Tanguy (1997), foi inserida no âmbito educacional na reformulação do ensino francês entre as décadas de 1960 e 1970. O então Ministro da educação contou com o apoio de uma comissão que propôs mudanças, de acordo com as competências individuais, racionalizando, assim, o processo de ensino\aprendizagem e articulando a escola e indústria francesas.

Para atender aos anseios da massa de estudantes de origem popular que chegara ao ensino francês, antes destinado às classes abastadas, fez-se necessário reformular as propostas pedagógicas, modular o ensino, enquadrando as pessoas e suas competências aos cursos específicos e relacionando a aprendizagem ao sucesso profissional.

Entre essas instituições, mencionaremos o papel motor desempenhado pela OCDE na modularização dos ensinos na promoção de modelos de formação centrados nas competências e não nos saberes, em nome de uma crítica de um passado elitista e rígido, para um presente mais aberto para o êxito de uma educação de massa. (ROPÉ & TANGUY, 1997, p.20)

Para Philippe Perrenoud (1999), a pedagogia das competências se dá pelo desenvolvimento de projetos educacionais:

Para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los. Isso pressupõe uma pedagogia ativa, cooperativa, aberta para a cidade ou para o bairro, seja na zona urbana ou rural. Os professores devem parar de pensar que dar aulas é o cerne da profissão. Ensinar, hoje, deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem seguindo os princípios pedagógicos ativos e construtivistas. Para os professores adeptos de uma visão construtivista e interacionista de aprendizagem trabalhar no desenvolvimento de competências não é uma ruptura. (PERRENOUD, 1999, p.03)

O marco para inserção da Pedagogia das Competências no Brasil foi 1999, quando o então Ministro da Educação do governo FHC, Paulo Renato, trouxe Philippe Perrenoud para realizar a Conferência de Abertura da 22ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-

⁶ O conceito de Competência na Educação origina-se dos estudos Behavioristas no início do século XX, quando o Psicólogo e Militar R.B. Miller (1962) organizou o currículo de maneira breve, oportunizando a formação geral, para aproveitar os rendimentos individuais (cada um com o seu talento), pois as condições da produtividade advêm dos sujeitos que antes passaram pelas Instituições Escolares. ROPÉ & TANGUY (1997)

Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), realizada em Caxambu – MG, de 26 a 30 de setembro de 1999, na qual o tema discutido foi “Diversidade e desigualdade: desafios para a educação na fronteira do século”. Em sua fala, Perrenoud mostrou quais seriam as dez competências necessárias para o professor da contemporaneidade, ressaltando a importância da prática docente reflexiva:

[...] competências novas ligadas às transformações do ofício de professor: 1. organizar e animar as situações de aprendizagem; 2. gerir o progresso das aprendizagens; 3. conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4. envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho; 5. trabalhar em equipe; 6. participar da gestão da escola; 7. informar e envolver os pais; 8. servir-se de novas tecnologias; 9. enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão; 10. gerir sua própria formação contínua (PERRENOUD, 1999, p. 09)

O professor deveria, durante sua prática, refletir sobre suas relações com o saber, com as pessoas, com o uso das tecnologias, com a instituição, com o poder, com a gestão e com a superação de suas limitações (PERRENOUD, 1999), pois a prática reflexiva jamais deixará o professor solitário, uma vez que dialogará consigo mesmo e com seus parceiros de profissão para, então, encontrar soluções cabíveis para situações corriqueiras do cotidiano escolar e, diante disso, os professores seriam capazes de construir suas próprias iniciativas (PERRENOUD, 1999, p. 10)

As dez competências necessárias para a educação contemporânea, aliadas à prática reflexiva, deveriam ser propostas de formação continuada de professores em exercício. Perrenoud ressaltou a importância da Formação de Professores como essencial para o êxito educacional.

De acordo com Duarte (2001), essa formação de professores, às competências necessárias à função docente e prática reflexiva, fazem parte de um rol de habilidades pedagógicas intitulado “Aprender a ser Professor”, ou seja, o professor vai aprender a ser professor, o professor vai saber-fazer a ação docente e o professor vai aprender a estar em comunidade escolar, inserido na sala de aula.

Além disso, Perrenoud (1999) salientou que as Universidades desempenham papéis fundamentais na formação docente, e a criação de cursos multidisciplinares para professores dariam as condições essenciais para os professores, em sua formação inicial, terem contato com as ações reflexivas. Nesse sentido, a universidade não pode apenas se envolver com a pesquisa; ela precisa instaurar, em sua pedagogia, a condição do ser reflexivo, “criar, nos

cursos universitários, dispositivos que visem, especificamente, a desenvolver a prática reflexiva, independentemente da pesquisa” (PERRENOUD, 1999, p.12)

Esses cursos, capazes de formar seres reflexivos, na concepção de Perrenoud (1999), deveriam ser ofertados a professores, com conteúdo interdisciplinar, permitindo que diferentes áreas das ciências educacionais coexistam. Além dos cursos destinados à formação docente, a universidade deveria oferecer essa formação reflexiva a toda a comunidade acadêmica, possibilitando o surgimento de pesquisadores e profissionais reflexivos.

A prática reflexiva é uma das competências necessárias à contemporaneidade e encontra-se embutida no Aprender a Aprender. Diante disso, tanto os professores quanto os estudantes precisariam ter, durante o projeto formador, essa concepção educacional. Os estudantes só conseguiriam desenvolver as competências e habilidades em saber-fazer e aprender a aprender caso os professores também tivessem tido uma formação que valorizasse e validasse a pedagogia das competências. A pedagogia das competências e suas ressonâncias são encontradas nas propostas político-pedagógica do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), como será ressaltado a seguir e no segundo capítulo.

Após a palestra de Phillipe Perrenoud na abertura da ANPED, em setembro de 1999, Paulo Renato, então Ministro da Educação do governo de FHC, levou o pesquisador francês para Brasília para desenvolver, junto à equipe ministerial, a formação sobre a Pedagogia das Competências, tendo em vista sua implementação em território brasileiro.

De acordo com Leher (2004), as políticas destinadas aos projetos educacionais de acesso ao ensino superior do governo Lula são resultantes de dinâmicas dos governos anteriores e das imposições do BM. Assim, têm-se projetos paradoxais que utilizam as verbas públicas na rede de ensino privada, no caso o PROUNI, e projetos de grande expansão das universidades federais, como o REUNI.

1.1 REUNI: O RENASCER DE UMA HISTÓRIA

O Decreto Presidencial nº6096 de 2007 instituiu o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais brasileiras (REUNI) como uma política pública que contempla tanto as especificidades do inciso VI do Artigo 84 da Constituição, quanto a necessidade de expansão do número de vagas no ensino superior contidas no item 4.3.1 do Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 10.172, em 9 de janeiro de 2001. (BRASIL, 2007a, p. 01)

4.3.1 Objetivos e Metas

1. Promover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos
2. Ampliar a oferta de ensino público de modo a assegurar uma proporção nunca inferior a 40% do total das vagas, prevendo inclusive a parceria da União com os Estados na criação de novos estabelecimentos de educação superior.
3. Estabelecer uma política de expansão que diminua as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do País.
[...]
5. assegurar efetiva autonomia didática, científica, administrativa e de gestão financeira para as universidades públicas.
[...]
11. Estabelecer, em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas de estudos oferecidos pelas diferentes instituições de educação superior, de forma a melhorar atender as necessidades diferentes de suas clientelas e as peculiaridades das regiões nas quais se inserem.
[...]
13. Diversificar a oferta de ensino, incentivo a criação de cursos noturnos com propostas inovadoras, de cursos sequenciais e de cursos modulares, com a certificação, permitindo maior flexibilidade na formação e ampliação da oferta de ensino.
14. A partir de padrões mínimos fixados pelo Poder Público, exigir melhoria progressiva da infraestrutura de laboratórios, equipamentos e bibliotecas, como condição para o recredenciamento das instituições de educação superior e renovação do reconhecimento de cursos.
15. Estimular a consolidação e o desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa das universidades, dobrando, em dez anos, o número de pesquisadores qualificados.
[...]
34. Estimular a adoção, pelas instituições públicas, de programas de assistência estudantil, tais como bolsa trabalho ou outros destinados a apoiar os estudantes carentes que demonstrem bom desempenho acadêmico.
(BRASIL, 2001, p. 94)

As metas e objetivos da educação superior, contidas no documento do Plano Nacional de Educação de 2001, são trinta e cinco, porém, foram ressaltados apenas aqueles que apareceram como objetivo geral do REUNI e que foram implantados no período de 2007 a 2014, após a publicação do documento, intitulado de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: Diretrizes Gerais, de Agosto de 2007, que, nesse texto, pode ser encontrado como Diretrizes Gerais do REUNI.

O Decreto Presidencial n. 6096 apresentava como objetivo geral a ampliação do número de concluintes do ensino superior e, para tanto, vários dispositivos foram prescritos, caracterizando a política do REUNI no decorrer de sua implementação, de 2007 a 2014.

Art. 2º O Programa terá as seguintes diretrizes:

- I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
- II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;
- III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;
- IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;
- V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e
- VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica. (BRASIL, 2007a, p. 02)

Nas universidades federais, pode-se observar que esses parágrafos foram implementados de acordo com as especificidades desse Decreto, tendo a ampliação de vagas em cursos noturnos, em especial nos cursos de licenciatura, assim como modificações na estrutura acadêmica, como será apresentado ao longo desta dissertação.

Conforme as informações colhidas no sítio eletrônico do Ministério da Educação em 2007, o então Ministro da Educação (MEC), Fernando Haddad, anunciou a criação de mais 52 mil vagas nas universidades federais, representando aumento de 28% no número de vagas oferecidas nos vestibulares de 2008 e 53% em relação ao número de vagas oferecidas para 2007.

Para o cumprimento do plano de expansão do número de vagas na graduação, houve a necessidade de contratação de profissionais, como docentes e técnicos, para desempenhar suas funções na ampliação da estrutura acadêmica das universidades já existentes e compor o quadro de funcionários das Universidades Novas, criadas a partir da implementação do REUNI. Segundo dados obtidos no site do MEC, esses números são de 10.992 docentes e 8.239 técnicos administrativos para as universidades. Esses dados foram apresentados por Fernando Haddad em setembro de 2008.

Em termos orçamentários, considerando-se os recursos do Tesouro na dotação inicial de 2007, houve um aumento global de 31,5% em termos reais quando comparados à execução orçamentária de 2002. Nesse período, o investimento nas universidades aumentou 905% ⁷, o custeio teve um aumento de 63,5%, e houve um acréscimo de 21,9% em pessoal (descontada a inflação e excluídas as despesas com pagamento de inativos e precatórios). Com a contratação de

⁷ De acordo com a publicação do MEC, REUNI: Reestruturação das Universidades Federais: Diretrizes Gerais de agosto de 2007, afirma que o investimento foi de 905%, assim, não se pode afirmar que tenha sido ou não um erro de escrita, pois se trata de investimentos. Logo, não conseguindo outra fonte que possa revelar a exatidão numérica expressada nesse documento.

mais de 9.000 professores de terceiro grau, 14.000 técnicos administrativos e a abertura de 30.000 novas vagas em cursos de graduação, o Ministério da Educação reafirma seu compromisso com a universidade pública, gratuita e de qualidade. (BRASIL, 2007a, p. 09)

Para que haja a efetiva contratação de profissionais para trabalharem nas IFES, ampliação da infraestrutura das IFES já existentes, são liberadas às Universidades verbas orçamentárias, mediante a apresentação e aprovação do Plano de Ações para implementação do REUNI. Os valores destinados às IFES são projetados a partir da extração dos dados da Plataforma de Integração de Dados das Instituições Federais de Ensino Superior (PingIFES), ano base 2005, que tem informações sobre a vida acadêmica das instituições federais de ensino superior. Durante a implementação do REUNI, nas IFES, haverá o acompanhamento de Analistas “in loco”, para as devidas verificações da aplicação da verba destinada ao programa. Abaixo, tem-se a projeção dos recursos repassados à IFES de acordo com o número de pessoas matriculadas.

Quadro 1: Previsão de acréscimo orçamentario a partir do Decreto nº 6096/2007

Previsão de acréscimo orçamentário a partir do Decreto nº 6.096/2007 (valores em milhares de reais)					
Ano	2008	2009	2010	2011	2012
INVESTIMENTO	305.843	567.671	593.231	603.232	
CUSTEIO/PESSOAL	174.157	564.247	975.707	1.445.707	1.970.205
TOTAL	480.000	1.131.918	1.568.938	2.048.939	1.970.205

Fonte: Diretrizes Gerais – REUNI – BRASIL (2007b)⁸

A expansão da educação superior pública tinha como função atender à demanda da população de jovens e adultos no Brasil que anseiam pela formação de nível superior, de qualidade e com dificuldade de pagar o ensino superior privado. O aumento desenfreado do ensino superior privado apresenta sinais de esgotamento, devido à “saturação de mercado em

⁸ Vale ressaltar que fora pesquisado no Portal Transparência tais dados orçamentários, apresentados no Quadro um, mas estes não foi encontrado.

várias profissões e pela inadimplência de segmentos sociais incapazes de arcar com o alto custo da educação superior” (BRASIL, 2007b, p. 03)

A partir das postulações de UFMG (2004), a ampliação de vagas em cursos noturnos das universidades federais se deu diante da necessidade da inclusão social e o acesso ao ensino superior da população carente, que, durante o dia, exerce função remunerada. Algumas universidades federais, como a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), cogitaram a representação de encargos assistenciais para os órgãos universitários, oriundos dessa expansão. Para que a criação dos cursos noturnos não representassem perdas acadêmicas, a UFMG fez um estudo comparativo entre os cursos diurnos e noturnos já existentes antes de ampliar as vagas ao último. Esse estudo compreende os anos de 1997 e 2002.

De acordo com UFMG (2004), o estudo se baseou no Rendimento Semestral Global (RSG), que comparou as notas obtidas pelos estudantes de diferentes turnos nos mesmos cursos. Assim, a UFMG previu quais cursos eram passivos de criações exitosas no período noturno.

No quadro abaixo, apresentamos os resultados obtidos no estudo, identificando os cursos noturnos que tiveram um rendimento semestral melhor do que o dos cursos diurnos. É importante frisar que os cursos de licenciaturas são aqueles que mais tiveram suas ampliações de vagas no período noturno.

Tabela 3: Médias de RSG por curso

Curso	Médias de RSG no tempo padrão*	
	Turno diurno	Turno noturno
Administração	3,85	3,12
Ciências Biológicas	3,54	3,48
Física	3,03	3,30
Geografia	3,38	3,24
História	4,17	3,83
Matemática	3,24	3,05
Pedagogia	4,21	4,33
Química	2,63	2,80

* turmas ingressantes em 1997/1 e 1997/2.

Fonte: DRCA/CECOM/UFMG

Fonte: DRCA/CECOM/UFMG (2004)

A partir das interpretações dos dados, verifica-se que a ampliação da oferta em cursos noturnos se deu majoritariamente nos cursos de licenciatura. O curso de Administração é o

único que não oferece a opção de licenciatura. Diante do exposto, essa pesquisa realizada pela UFMG sugere que as IFES façam estudos parecidos para que haja oferta e demanda contempladas para ampliação e reestruturação de cursos de graduação.

No parágrafo dois do Decreto Presidencial que institui o REUNI, há referências à mobilidade acadêmica brasileira entre as universidades federais. O Programa de Mobilidade Acadêmica foi assinado em 2011 pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais (ANDIFES) e os Reitores de Universidades Federais participantes.

Podem participar do programa de mobilidade estudantes de graduação que tenham concluído 20% de seu curso com, no máximo, duas reprovações nos dois períodos que antecedem o intercâmbio. Esse convênio não está relacionado à transferência de Universidades; apenas estimula o intercâmbio de conhecimentos entre os sujeitos participantes do programa. No Programa de Mobilidade Acadêmica assinado pela ANDIFES (2012a), comparece a necessidade brasileira de acompanhar as dinâmicas internacionais para a educação superior.

O desenvolvimento socioeconômico e a educação superior são afetados por políticas de internacionalização que induzem a criação de programas e projetos educacionais que levam as universidades nacionais a adotar posições ativas de intercâmbios. O Brasil apresenta prestígio no cenário acadêmico internacional, quando se trata de intercâmbios acadêmicos e do “saber”, uma vez que é mundialmente conhecido por exportar pesquisas acadêmicas e pesquisadores ao exterior.

Alinhadas ao cenário de internacionalização do conhecimento, políticas públicas nacionais foram criadas tendo em vista contemplar a mobilidade acadêmica nas instituições de ensino superior brasileiras, sobretudo nas instituições federais. Por meio de acordos assinados entre as Universidades Federais e Universidades Internacionais, intenta-se proporcionar ao país notoriedade acadêmica internacional, dialogar com o conhecimento técnico e contribuir com o desenvolvimento socioeconômico.

No Brasil, as universidades participantes do Programa de Mobilidade Acadêmica assinado pela ANDIFES (2012a) em 2011 são: Universidade Federal do ABC (UFABC), Universidade Federal do Acre (UFAC), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Cariri (UFCA), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA), Universidade Federal Rural do Semi-árido (UFERSA), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade

Federal da Fronteira Sul (UFFS), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Lavras (UFLA), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal de Pelotas (UFPEl), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal do Rural de Pernambuco (UFRPE), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Fundação Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) e, por fim, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

As universidades supracitadas lançam os editais e os prazos para a solicitação de intercâmbio estudantil no país. Assim, o estudante pode ficar pelo tempo determinado pelas instituições conveniadas, mas tendo como período máximo de um ano a um ano e meio para cursar disciplinas em outra instituição de ensino.

Diante do exposto, a mobilidade acadêmica se faz essencial para o desenvolvimento das potencialidades acadêmicas nacionais, como apresentado no documento federal que traz as Diretrizes Gerais do Reuni:

Nesse cenário, a mobilidade estudantil emerge como um importante objetivo a ser alcançado pelas instituições participantes do REUNI não só pelo reconhecimento nacional e internacional dessa prática no meio acadêmico, mas fundamentalmente por se constituir em estratégia privilegiada de construção de novos saberes e de vivência de outras culturas, de valorização e de respeito ao diferente. O exercício profissional no mundo atual requer aprendizagens múltiplas e demanda interseção com saberes e atitudes construídos a partir de experiências diversas que passam a ser, cada vez mais, objeto de valorização na formação universitária. Entretanto, a existência efetiva de programas de mobilidade impõe não só condições materiais para que os estudantes se façam presentes em outras instituições. É necessário, sobretudo, superar o problema do distanciamento entre as instituições de ensino, estimulando uma cultura de cooperação permanente e garantindo ao aluno o aproveitamento dos conteúdos. (BRASIL, 2007, p. 06)

A viabilização dessa mobilidade acadêmica entre as IFES foi possível a partir da reestruturação acadêmica, sobretudo curricular, com a implementação dos Bacharelados Interdisciplinares, que serão detalhadas no decorrer deste trabalho.

As IFES já existentes que aderiram ao REUNI têm recebido recursos financeiros mediante a apresentação dos planos de reestruturação. Esses recursos são para viabilizar a expansão de modo geral, como apresentado no Art. 3º do Decreto Presidencial:

- I - construção e readequação de infraestrutura e equipamentos necessários à realização dos objetivos do Programa;
- II - compra de bens e serviços necessários ao funcionamento dos novos regimes acadêmicos; e
- III - despesas de custeio e pessoal associadas à expansão das atividades decorrentes do plano de reestruturação. (BRASIL, 2007a, p. 01)

Durante anos, a autonomia universitária habita as discussões acadêmicas e o REUNI, assim como os demais programas federais à educação superior, oferece contribuições calorosas a respeito dessa temática. No Art. 4º, expressa-se o respeito às IFES em relação à autonomia na elaboração dos planos apresentados:

Art. 4º O plano de reestruturação da universidade que postule seu ingresso no Programa, respeitados a vocação de cada instituição e o princípio da autonomia universitária, deverá indicar a estratégia e as etapas para a realização dos objetivos referidos no art. 1º. (BRASIL, 2007a, p. 01)

Mas a autonomia universitária não se restringe ao respeito de constituição de planos para mudanças na infraestrutura e reorganização acadêmica, pois, a cada período histórico, a autonomia universitária ganha nuances diversificadas. Nas décadas de 1960 e 1970, a autonomia aparece como repulsa às intervenções militares da ditadura. Na atual conjuntura, a autonomia configura-se como pressuposto de adesão aos projetos do governo federal para

captar investimentos para o ensino superior público ou destinados às instituições particulares. (LIMA, 2005).

Essa adesão a projetos federais, em se tratando do REUNI, pode ser realizada em qualquer período do ano, sendo primordial, para isso, organizar o Plano de Reestruturação, direcionar os recursos financeiros para o cumprimento das metas propostas, apresentá-lo e aguardar a aprovação do mesmo pelos órgãos competentes.

Os Planos de Expansão e Projetos referentes ao REUNI são avaliados em consonância às especificidades contidas nos objetivos e metas do Decreto Presidencial que institui o REUNI. Nesse sentido, as IFES não podem apenas apresentar Planos de Expansão e captar os recursos financeiros federais; as mesmas precisam embasar-se em propostas que levem ao aumento considerável do número de matrículas, assim como à otimização da infraestrutura da instituição e outros indicadores contidos no Decreto Presidencial e nas Diretrizes Gerais do REUNI.

No documento publicado pelo MEC em agosto de 2007, intitulado *Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: Diretrizes Gerais*, há uma apresentação dos objetivos e metas do REUNI nas primeiras páginas do texto e o tema “autonomia universitária” apresenta-se como algo necessário às IFES.

É importante ressaltar que o REUNI não preconiza a adoção de um modelo único para a graduação das universidades federais, já que ele assume como pressuposto tanto a necessidade de se respeitar a autonomia universitária, quanto a diversidade das instituições. O REUNI efetivar-se-á, portanto, sem prejuízo dos programas em desenvolvimento no âmbito do Ministério da Educação e dos sistemas de ensino e, nessa condição, se propõe substancialmente a agregar esforços e reforçar iniciativas para a ampliação das vagas e a elevação da qualidade da educação nacional. Ao mesmo tempo, os projetos apresentados pelas universidades poderão iniciar-se no conjunto de suas unidades acadêmicas, em algumas delas e/ou em novas unidades a serem criadas, desde que, ao final do período de cinco anos, a meta estabelecida seja alcançada. (BRASIL, 2007b, p. 04)

Diferentemente do que se apregoa nesse texto, há uma similitude em relação à estrutura curricular das IFES que aderiram ao programa e as Universidades Novas criadas após 2007. Essa semelhança na estrutura acadêmica possibilita a mobilidade acadêmica, a flexibilidade curricular, curta duração dos cursos de graduação, proximidades entre graduação e pós-graduação, elementos que serão desenvolvidos no curso deste trabalho. A autonomia universitária, desde a criação da primeira Universidade brasileira, foi pauta de calorosas discussões, assim como foi uma das reivindicações dos estudantes na década de 1960.

A qualidade da educação superior, nesses documentos, Decreto Presidencial nº6096 de Abril 2007, Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: Diretrizes Gerais, publicado em agosto de 2007 e Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares, publicado em novembro de 2010, fica restrita à formação acadêmica flexível e interdisciplinar, possibilitando articulações entre educação básica, graduação e pós-graduação por meio de uma formação contínua e enxuta, envolvendo a pesquisa universitária e os projetos de extensão.

De acordo com as propostas políticas pedagógicas da educação superior, a mesma não se limita apenas à formação de mão de obra ao mundo do trabalho, mas preconiza a formação do cidadão de espírito crítico, capaz de solucionar problemas da vida social, além de legitimar a democratização do acesso às IES. Assim espera-se das propostas políticas pedagógicas do REUNI.

O acesso à educação superior esteve, em décadas passadas, restrita às classes dominantes. As políticas públicas destinadas à educação superior eram desenvolvidas de acordo com o conservadorismo elitista. A partir da década de 1930, começaram a existir órgãos públicos destinados ao desenvolvimento educacional brasileiro. Nessa mesma década, surge o Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto n. 19.851, de 11 de Abril de 1931), que apresenta algumas singularidades presentes nas atuais legislações e propostas políticas da educação superior.

Art. 1º O ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de actividades que requerem preparo tecnico e scientifico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade, pela harmonia de objectivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as actividades universitárias, para a grandeza na Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade. (BRASIL, 1931, p. 01)

A massificação da educação superior teve início em meados da década de 1940. Conforme Oliveira (2010), dois fatores impulsionaram o acesso às IES: o primeiro diz respeito ao estreitamento da fonte de renda familiar, precisando as pessoas buscarem outras fontes de rendas, o que implicaria em formações acadêmicas; o segundo estaria ligado à necessidade de ascensão de cargos, da qual o diploma agia como sinônimo. Com o aumento da população urbana, houve a necessidade crescente de mão de obra qualificada para o desenvolvimento industrial, como, por exemplo, as situações apresentadas por Singer (1975)

em que houve o aglomeramento de pessoas em determinadas regiões devido ao processo de industrialização e geração de empregos, na década de 1920.

Tabela 4: Matriculados no ensino superior (1935 – 1960)

ANO	NÚMEROS DE MATRICULAS
1935	27.504
1940	18.047
1945	27.253
1950	37.584
1955	72.652
1960	93.202

Fonte: FERNANDES (1975) apud OLIVEIRA, 2010, p. 278

Fernandes (1975) salienta que o Brasil a partir da década de 1930 desejava coletivamente a modernização da indústria. Desse modo, para que isso ocorresse de maneira plena, era necessário o trabalhador obter autonomia intelectual e moral, sendo necessário, no período mencionado, buscar conhecimento científico, pois o “técnico e o cientista pretendem-se intelectualmente, a uma civilização altamente dinâmica, na qual a continuidade da ordem não se liga tanto à preservação de certos controles estabelecidos”. (FERNANDES, 1975, p. 33). A busca por melhores condições de vida e de inserção no mercado de trabalho qualificado impulsionaram o ingresso na educação superior,

Além disso, Fernandes (1975) ressalta que a Universidade daria a possibilidade de progresso, da periferia para os centros, dos quais o conhecimento mostrou-se baseado na ciência e na tecnologia científica. Nesse sentido, a educação superior não estaria restrita apenas ao desenvolvimento econômico; proporcionaria o desenvolvimento intelectual dos trabalhadores brasileiros, mas a expansão do capitalismo, no Brasil, fomentou uma nova realidade acerca da educação superior. Isso se refletiu na área do ensino (particularmente, do ensino superior), sustando no jovem anseios novos: de um lado, a de autoafirmação, de outro, de domínio das técnicas sociais que asseguram eficácia à capacidade de lidar com “experiência nova”. (FERNANDES, 1975, p. 34)

Porém, afirma Fernandes (1975) que, embutidas nesse rol de desenvolvimento intelectual e industrial, haviam as forças de subversão, as quais partem do exterior de uma sociedade, que exigiu que a juventude daquele período não se restringisse ao desenvolvimento intelectual, utilizando o conhecimento adquirido em prol do desenvolvimento capitalista, “as experiências totalitárias mostram que a juventude pode ser manipulada”. (FERNANDES, 1975, p. 35)

Nesse sentido, de acordo com Fernandes (1975), deveria ocorrer a superação, ofertando ao jovem a consciência da situação, de modo qualitativo, para que a educação superior não comparecesse apenas como algo que o Estado e as forças totalitárias manipulassem, pois o sujeito consciente de suas ações, com qualidades mostram-se aptos a “desenvolver técnicas políticas e o aperfeiçoamento de seus alvos sociais”. (FERNANDES, 1975, p. 35)

Mas observa-se que essa luta ideológica atravessou décadas na educação brasileira. No período mencionado, a educação foi tida como um direito de todos, devendo ser ministrada pelas famílias e pelos Poderes Públicos de acordo com o Art. 149 da Constituição Federal de 1934, possibilitando o desenvolvimento da vida moral, sobretudo econômico, mas sendo o viés para preparar os técnicos, educar o cidadão para a democracia, livrando o país das intervenções ditatoriais de direita e esquerda (OLIVEIRA, 2010). Essa luta ideológica refletiu na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024\1961, deixando-a “decepcionante”, pois igualou o ensino público e privado, e aquele desejo de uma educação pública libertadora e de qualidade não se fez presente.

Como pode ser observado, ao longo da história das Constituições Federais brasileiras o desenvolvimento intelectual de crianças e jovens esteve subvertido ao desenvolvimento capitalista, como observou Fernandes (1975).

A Constituição de 1934, de acordo com Suano (1987) absorveu as ideias principais contidas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, tendo a União que planejar e fixar o Plano Nacional de Educação, desenhando os contornos de um possível sistema nacional de educação.

Enquanto a Constituição de 1937, de acordo com Suano (1987), permitiu a construção de um Estado forte, com sistema político-administrativo centralizado, acabando com a autonomia dos Estados brasileiros. A presente Constituição de 1937 fez alianças com a iniciativa privada para que as escolas pudessem ser criadas para atender o contingente de pessoas cedentes pela educação escolar. Além disso, no Art. 129, o ensino profissional deveria ser destinado às classes menos favorecidas, sendo dever da indústria e dos sindicatos oferecer a manutenção dessas escolas profissionalizantes para os filhos dos operários.

Assim, observa-se que o então ensino secundário estaria destinados às elites, visando à formação moral e ao preparo físico, a fim de que os jovens pudessem cumprir com seus deveres com o desenvolvimento econômico e defesa da nação. Para que fosse possível o desenvolvimento econômico do país a partir das especificidades educacionais, a Constituição de 1937 estabelece como competência da União fixar as Leis de Diretrizes e Bases para a

Educação Nacional, como salientado no Art. 15 “IX - fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude” (BRASIL, 1937, p. 01)

A Constituição de 1946 reitera a necessidade da promulgação de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa Constituição foi reconhecida com princípios liberais e democráticos, sendo a educação declarada como direito de todos, como pontou Suano (1987).

Mas a educação primária às classes populares estabeleceu-se em parcerias com as empresas industriais, agrícolas e comerciais, “obrigando-as a manter escolas para os seus funcionários e seus filhos [...] a profissionalização do trabalhador menor deve ser garantida pelas empresas industriais e comerciais, em cooperação com o Estado” (SUANO, 1987, p. 180)

A Constituição de 1967 permitiu as redefinições da função do Estado, fortalecendo-o e enfraquecendo outros setores, modernizando e centralizando a administração pública, proibindo as manifestações sociais. (SAUNO, 1987)

De acordo com Suano (1987) a educação fora tida como prioridade na formulação do Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), garantindo a obrigatoriedade do ensino primário dos 7 aos 14 anos de idade, em língua portuguesa, nos estabelecimentos públicos. Em contrapartida, inicia-se, com a Constituição de 1967, a injeção de verbas públicas em empresas escolares privadas, pois, na ausência de escolas públicas, a iniciativa privada ofereceria escolas à população, a partir dos recursos financeiros públicos, pela concessão de bolsas de estudos.

A Constituição de 1967⁹ permitiu a colaboração entre a União, Estado, Municípios, Distrito Federal e Igrejas, no setor educacional, mas competiria à União legislar sobre as Diretrizes Educacionais, tendo como finalidade orientar o sistema de ensino, modernizando, uniformizando-o.

De acordo com Fischmman (1987), a partir da década de 1970, nas referidas Constituições Federais e nos Planos Nacionais de Desenvolvimento, fica explícito o alinhamento da educação escolar ao projeto de desenvolvimento econômico brasileiro, com pouco espaço para as questões sociais. No primeiro PND, comparece:

(1º) colocar o Brasil, no espaço de uma geração, na categoria das nações desenvolvidas; (2º) duplicar, até 1980, a renda ‘per capita’ do Brasil (com

⁹ Nessa etapa, apenas far-se-á comentários analíticos acerca das Constituições Federais brasileiras e Planos Nacionais de Desenvolvimento para melhor compreensão do leitor, sem aprofundamentos, devido à contemplação dos objetivos da presente pesquisa.

base em 1969); (3º) elevar a economia, em 1974, às dimensões resultantes de um crescimento anual do Produto Interno Bruto entre 8 e 10% (FISCHMMAN, 1987, p. 216)

A questão social se deu no âmbito de permitir que todas as categorias sociais participassem e auxiliassem o desenvolvimento econômico, assim, a educação apareceu nos PNDs como programa de desenvolvimento social, relacionado a distribuição de renda, “[...] mais educação corresponde a mais renda” (FISCHMMAN, 1987, p. 217), ou seja, visava-se, com a educação, ao aumento da produtividade, alcançando a educação um valor econômico

O segundo Plano Nacional de Desenvolvimento de 1975-1979 foi, novamente, marcado pela estratégia de desenvolvimento econômico, mas com ênfase na formação do mercado de consumo de massa, dando ênfase à população como produtora e consumidora. Diante disso, os problemas sociais foram pensados a partir de resoluções econômicas. (FISCHMMAN, 1987)

[...] Assim, no modelo econômico-social proposto, a opção é por uma “economia moderna de mercado”, com o governo conduzindo a estratégia de desenvolvimento e do ponto de vista econômico uma “orientação de nacionalismo positivo” – ou seja, de mercado, mas com intervenção sempre que o governo achasse “necessário”. Nesse modelo há ainda referência a um “forte conteúdo social”, que se expressa num pragmatismo reformista, nos campos econômico e social”. (FISCHMMAN, 1987, p. 220, grifos da autora)

Fischmman (1987) pontuou que a educação nesse II – PND é tida como uma das prioridades ao lado da Saúde e Previdência. Pensava-se na melhora da qualidade da educação, pois apenas a sua expansão sem qualidade não garantiria os retornos econômicos esperados; para isso, era inegável a modernização das estruturas institucionais

A atualização do conhecimento veiculado nos diversos níveis de ensino, sobretudo, o ensino superior e a pós-graduação, seria fundamental para a obtenção da educação de qualidade. Assim sendo, a educação, no período de vigência do II-PND, esteve conjugada com a iniciativa privada, acreditando-se que a qualidade educacional emanaria de parcerias entre a esfera pública e privada. (FISCHMMAN, 1987)

Vale ressaltar que as pesquisas para o desenvolvimento tecnológico foram abordadas pelo II- PND como cabendo às Universidades Públicas se empenharem em colocar o Brasil em patamares internacionais no ramo tecnológico. O II-PND não propunha de modo explícito a integração entre Universidade e Empresas, mas sugeria que as empresas implementassem

“instituições de pesquisas financiadas pelos próprios empresários, com apoio governamental” (FISCHMMAN, 1987, p. 223)

O terceiro Plano Nacional de Desenvolvimento (III-PND), segundo Fischmman (1987), conclamou a sociedade como responsável na condução do desenvolvimento nacional, pois se acreditava que a sociedade passava por um “incontestável amadurecimento político” (FISCHMMAN, 1987, p. 223). Logo, todos estariam aptos, fortalecidos pelo nacionalismo, a vencer os desafios que a economia mundial infligia à “construção de uma sociedade desenvolvida, livre, equilibrada e estável, em benefício de todos os brasileiros, no menor prazo possível” (FISCHMMAN, 1987, p.224).

Essa marca liberal, de acordo com Fischmman (1987), esteve, nesse período, presente no III- PND e nas propostas educacionais para o Brasil, pois se previa a articulação entre os níveis de ensino, a universalização da educação, os apoios à valorização do magistério, o apoio a atividades artísticas e relacionando o sistema escolar com a economia, a partir dos itens:

(a) educação no meio rural; (b) educação na periferias urbanas, buscando democratizar oportunidades e reduzir tendências seletivas; (c) desenvolvimento cultural, como ambiente de educação permanente, privilegiando-se as manifestações da criatividade comunitária de estilo não elitista; (d) planejamento participativo, buscando a valorização de recursos humanos, especialmente no ensino fundamental; (e) aperfeiçoamento da captação e alocação de recursos, com prioridade para educação básica e promoção cultural.

Em 1986, surge um novo Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República (I-PND/NR), que trazia em seu esboço o combate à pobreza, “reverter esse quadro, criando condições para que todos os brasileiros possam usufruir de seus direitos básicos nas áreas econômica, social e política” (FISCHMMAN, 1987, p. 227), assegurando a todos os brasileiros o acesso ao ensino de qualidade, recuperando a credibilidade da escola pública, utilizando recursos tecnológicos para fins educativos.

Em relação à educação superior, esse PND/NR propunha as Universidades como difusoras das mudanças sociais; o conhecimento desenvolvido nas IES deveria estar de acordo com as necessidades sociais, para que todos usufríssem, “visando à formação de consciência crítica nacional” (FISCHMMAN, 1987, p. 228).

Fischmman (1987) ressaltar que os objetivos dos PNDs não foram totalmente alcançados devido à pobreza absoluta da população, disparidade regionais, crises na economia internacional e atividade política restrita apenas a determinadas parcelas da sociedade. Além

disso, observa-se que as questões relacionadas à educação, sobretudo, a educação superior, estiveram restritas à incorporação do conhecimento adquirido nas IES em prol do desenvolvimento tecnológico para se alcançar o desenvolvimento econômico.

No início da década de 1960, cogitou-se a possibilidade do vestibular ser de cunho classificatório ao invés de eliminatório, para a facilitação do ingresso em universidades:

O ensino superior abre suas portas para atender as demandas sociais, ou melhor, as “massas”. Embora a expansão do ensino superior se dê crescentemente por meio de estabelecimentos particulares isolados, é inegável que há maior representação de setores populares na universidade. Esse aumento tem como correspondente, segundo estudiosos da temática, uma crescente perda de qualidade do ensino tanto no nível superior como no nível médio. O aumento quantitativo implica a diminuição da qualidade, já que não há investimentos proporcionais em recursos materiais e humanos essenciais. (OLIVEIRA, 2010, p. 283)

Como observado por Oliveira (2010), a expansão da educação superior, a partir da década de 1960, apresentou-se como desenfreada, sem qualidade pedagógica, mas permitiu que a sociedade civil enxergasse a educação superior como direito, ou seja, “a tomada de consciência” para a acessibilidade universal, iniciando um período da história da educação em que houve lutas e movimentos estudantis pela qualidade da educação superior.

A expansão da educação superior no período militar atendia à “ótica de um projeto liberal autoritário, conservador, desmobilizador e excludente” (OLIVEIRA, 2010, p. 285), havendo uma crescente privatização. O Estado passa a valorizar a iniciativa privada, as instituições filantrópicas e de benemerência e, de acordo com OLIVEIRA (2010), a educação superior pública sofre com a tentativa de radicação da gratuidade.

O discurso do governo é o de que eliminar a gratuidade seria adotar um critério mais justo e igualitário, pois são os estudantes ricos que tem acesso ao ensino superior. Os dados desse período, no entanto, mostram que os poucos representantes dos setores populares que chegam ao ensino superior o fazem, quase sempre, em escolas particulares que ministram um ensino com baixo nível de qualidade. (OLIVEIRA, 2010, p.286)

A quantidade de matrículas em cursos superiores, nesse período, era tida como sinônimo de democratização, mas quando de fato se desprezava inúmeros fatores, o contexto socioeconômico dos sujeitos e a qualidade da educação no país. Dessa forma, iniciou-se a pseudodemocratização, que se alongou pelas décadas subsequentes, fazendo-se presente.

O REUNI foi criado com o intuito de oferecer o acesso à educação superior para a população. De acordo com os Censos da Educação Superior de 2003; 2004; 2005; 2006 e

2007, paulatinamente, houve aumentos nas matrículas em instituições públicas e, diante disso, houve a necessidade de criar novas IES para a população crescente e essas, por sua vez, deveriam atender às necessidades da vida contemporânea, como, por exemplo, uma formação interdisciplinar.

O aumento gradativo das matrículas pode ser observado nas tabelas abaixo:

Tabela 5: Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais- 2003

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais																	
	Total Geral			Universidades			Centros Universitários			Faculdades Integradas			Faculdades, Escolas e Institutos			Centros de Educação Tecnológica		
	Total	Capit al	Interi or	Total	Capit al	Interi or	Total	Capit al	Interi or	Total	Capit al	Interi or	Total	Capit al	Interi or	Total	Capit al	Interi or
	Total	Capit al	Interi or	Total	Capit al	Interi or	Total	Capit al	Interi or	Total	Capit al	Interi or	Total	Capit al	Interi or	Total	Capit al	Interi or
Bra sil	3.887 .022	1.775 .799	2.111 .223	2.276 .261	1.064 .513	1.221 .768	501. 108	252. 301	248. 807	208. 896	73. 511	135. 385	841.0 30	354. 289	486. 741	59.7 07	41. 185	18. 522
Pública	1.136 .370	497.7 84	638.5 86	585.4 65	461.9 25	523.5 40	16.6 05	16.6 - 05	8.99 1	8.99 - 1	80.51 3	6.85 5	73.6 58	44.7 96	29. 004	15. 792		
Federal	567.1 01	376.8 18	190.2 83	527.7 19	351.9 62	175.7 57	1.15 9	1.15 - 9	785 785	- 785	3.637 3.637	1 1	2.26 6	33.8 01	23. 485	10. 316		
Estadual	442.7 06	119.8 93	322.8 13	404.8 21	108.8 90	295.9 31	- -	- -	- -	- -	26.89 0	5.48 4	21.4 06	10.9 95	5.5 19	5.4 76		
Municipal	126.5 63	1.073 1.073	125.4 90	52.92 5	51.85 1.073	15.4 2	15.4 46	8.20 - 46	8.20 6	49.98 6	49.9 - 86	49.9 -	49.9 -	- -	- -	- -	- -	- -
Privada	2.750 .652	1.278 .015	1.472 .637	1.290 .816	592.5 88	698.2 28	484. 503	252. 301	232. 202	199. 905	73. 511	126. 394	760.5 17	347. 434	413. 083	14.9 11	12. 181	2.7 30
Particular	1.475 .094	716.3 28	758.7 66	400.7 91	185.3 97	215.3 94	292. 659	168. 085	124. 574	163. 490	67. 950	95.5 40	603.2 43	282. 715	320. 528	14.9 11	12. 181	2.7 30
Comun/Conf es/Ent	1.275 .558	561.6 87	713.8 71	890.0 25	407.1 91	482.8 34	191. 844	84.2 16	107. 628	36.4 15	5.5 61	30.8 54	157.2 74	64.7 19	92.5 55	- -	- -	- -



Fonte: BRASIL (2013b)-Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação-
<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>

Tabela 6: Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais- 2004

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais																	
	Total Geral			Universidades			Centros Universitários			Faculdades Integradas			Faculdades, Escolas e Institutos			CET/FaT		
	Total	Capita l	Interio r	Total	Capita l	Interio r	Total	Capit al	Interi or	Total	Capi tal	Interi or	Total	Capit al	Interi or	Total	Capi tal	Inter ior
Bra sil	4.163. 733	1.871. 234	2.292. 499	2.369. 717	1.074. 992	1.294. 725	614. 913	310. 234	304. 679	200. 695	68.9 90	131. 705	901.9 76	366. 767	535. 209	76.4 32	50.2 51	26.1 81
Pública	1.178. 328	503.6 39	674.6 89	1.022. 923	465.2 10	557.7 13	13.8 83		13.8 83	8.42 5		8.42 5	83.02 3	6.59 4	76.4 29	50.0 74	31.8 35	18.2 39
Federal	574.5 84	383.7 38	190.8 46	533.8 92	357.2 03	176.6 89	1.20 5		1.20 5	-	-	-	3.746	1.40 2	2.34 4	35.7 41	25.1 33	10.6 08
Estadual	471.6 61	119.0 89	352.5 72	429.8 23	107.1 95	322.6 28	-	-	-	-	-	-	27.50 5	5.19 2	22.3 13	14.3 33	6.70 2	7.63 1
Municipal	132.0 83		131.2 71	59.20 8		58.39 6	12.6 78		12.6 78	8.42 5		8.42 5	51.77 2		51.7 72	-	-	-
Privada	2.985. 405	1.367. 595	1.617. 810	1.346. 794	609.7 82	737.0 12	601. 030	310. 234	290. 796	192. 270	68.9 90	123. 280	818.9 53	360. 173	458. 780	26.3 58	18.4 16	7.94 2
Particular	1.596. 894	766.3 02	830.5 92	407.3 03	182.5 24	224.7 79	339. 116	204. 109	135. 007	161. 978	62.5 32	99.4 46	662.2 33	298. 721	363. 512	26.2 64	18.4 16	7.84 8
Comun/Confe s/Filant	1.388. 511	601.2 93	787.2 18	939.4 91	427.2 58	512.2 33	261. 914	106. 125	155. 789	30.2 92	6.45 8	23.8 34	156.7 20	61.4 52	95.2 68	94	-	94

Fonte: BRASIL (2013b)-Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação-
<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>

Tabela 7: Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais- 2005

Unidade da Federação/Categ oria Administrativa	Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais																	
	Total Geral			Universidades			Centros Universitários			Faculdades Integradas			Faculdades, Escolas e Institutos			CET/FaT		
	Total	Masc ulino	Femi nino	Total	Masc ulino	Femi nino	Tota l	Masc ulino	Femi nino	Tota l	Masc ulino	Femi nino	Total	Masc ulino	Femi nino	Tota l	Masc ulino	Femi nino
	Total	Masc ulino	Femi nino	Total	Masc ulino	Femi nino	Tota l	Masc ulino	Femi nino	Tota l	Masc ulino	Femi nino	Total	Masc ulino	Femi nino	Tota l	Masc ulino	Femi nino
Bra sil	4.45 3.15 6	1.964 .229	2.48 8.92 7	2.46 9.77 8	1.089 .595	1.38 0.18 3	674. 927	290.9 93	383. 934	207. 898	88.80 8	119. 090	1.017. 334	440.7 81	576. 553	83.2 19	54.05 2	29.1 67
Pública	1.19 2.18 9	554.1 25	638. 064	1.04 2.81 6	479.9 11	562. 905	15.7 57	7.807	7.95 0	10.0 68	4.106	5.96 2	79.36 8	32.79 6	46.5 72	44.1 80	29.50 5	14.6 75
Federal	579. 587	288.3 59	291. 228	549. 171	268.7 14	280. 457	-	-	-	-	-	-	2.143	1.535	608	28.2 73	18.11 0	10.1 63
Estadual	477. 349	205.0 82	272. 267	433. 692	183.2 18	250. 474	-	-	-	-	-	-	27.75 0	10.46 9	17.2 81	15.9 07	11.39 5	4.51 2
Municipal	135. 253	60.68 4	74.5 69	59.9 53	27.97 9	31.9 74	15.7 57	7.807	7.95 0	10.0 68	4.106	5.96 2	49.47 5	20.79 2	28.6 83	-	-	-
Privada	3.26 0.96 7	1.410 .104	1.85 0.86 3	1.42 6.96 2	609.6 84	817. 278	659. 170	283.1 86	375. 984	197. 830	84.70 2	113. 128	937.9 66	407.9 85	529. 981	39.0 39	24.54 7	14.4 92
Particular	1.75 3.18 4	769.6 72	983. 512	413. 044	177.4 47	235. 597	369. 485	160.4 52	209. 033	166. 356	71.49 7	94.8 59	765.4 62	335.9 07	429. 555	38.8 37	24.36 9	14.4 68
Comun/Co nfes/Filant	1.50 7.78 3	640.4 32	867. 351	1.01 3.91 8	432.2 37	581. 681	289. 685	122.7 34	166. 951	31.4 74	13.20 5	18.2 69	172.5 04	72.07 8	100. 426	202	178	24

Fonte: BRASIL (2013b)-Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação-
<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>

Tabela 8: Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais- 2006

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais																	
	Total Geral			Universidades			Centros Universitários			Faculdades Integradas			Faculdades, Escolas e Institutos			CET/FaT		
	Total	Capit al	Interi or	Total	Capit al	Interi or	Total	Capi tal	Interi or	Total	Cap ital	Interi or	Total	Capi tal	Interi or	Total	Cap ital	Inte rior
Bra sil	4.676 .646	2.096 .910	2.579 .736	2.510 .396	1.136 .776	1.373 .620	727. 909	370. 112	357. 797	207. 899	73. 830	134. 069	1.132 .305	454. 172	678. 133	98.1 37	62. 020	36. 117
Pública	1.209 .304	517.8 31	691.4 73	1.053 .263	482.0 33	571.2 30	16.5 10		16.5 10	10.5 65		10.5 65	81.02 2	5.50 5	75.5 17	47.9 44	30. 293	17. 651
Federal	589.8 21	395.2 01	194.6 20	556.2 31	370.5 30	185.7 01	-	-	-	-	-	-	2.208	1.58 3		31.3 82	23. 088	8.2 94
Estadual	481.7 56	120.9 20	360.8 36	436.6 62	109.7 93	326.8 69	-	-	-	-	-	-	28.53 2	3.92 2	24.6 10	16.5 62	7.2 05	9.3 57
Municipal	137.7 27		136.0 17	60.37 0		58.66 0	16.5 10		16.5 10	10.5 65		10.5 65	50.28 2		50.2 82	-	-	-
Privada	3.467 .342	1.579 .079	1.888 .263	1.457 .133	654.7 43	802.3 90	711. 399	370. 112	341. 287	197. 334	73. 830	123. 504	1.051 .283	448. 667	602. 616	50.1 93	31. 727	18. 466
Particular	1.924 .166	943.4 59	980.7 07	437.1 65	218.4 64	218.7 01	405. 773	252. 251	153. 522	169. 352	69. 837	99.5 15	862.2 75	371. 484	490. 791	49.6 01	31. 423	18. 178
Comun/Conf es/Filant	1.543 .176	635.6 20	907.5 56	1.019 .968	436.2 79	583.6 89	305. 626	117. 861	187. 765	27.9 82	3.9 93	23.9 89	189.0 08	77.1 83	111. 825	592	304	288

Fonte: BRASIL (2013b)-Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação-
<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>

Tabela 9: Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais- 2007

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais																	
	Total Geral			Universidades			Centros Universitários			Faculdades Integradas			Faculdades, Escolas e Institutos			CET/FaT		
	Total	Capit al	Interi or	Total	Capit al	Interi or	Total	Capi tal	Interi or	Total	Cap ital	Interi or	Total	Capi tal	Interi or	Total	Cap ital	Inte rior
Bra sil	4.880.381	2.211.982	2.668.399	2.644.187	1.250.937	1.393.250	680.938	318.820	362.118	233.147	77.992	155.155	1.213.971	497.587	716.384	108.138	66.646	41.492
Pública	1.240.968	523.270	717.698	1.082.684	486.479	596.205	17.17	17.00	17.00	10.398	10.300	10.398	77.236	5.313	71.923	53.033	31.478	21.555
Federal	615.542	396.125	219.417	578.536	370.843	207.693	-	-	-	-	-	-	1.475	897	578	35.531	24.385	11.146
Estadual	482.814	125.126	357.688	439.585	113.617	325.968	-	-	-	-	-	-	25.727	4.416	21.311	17.502	7.093	10.409
Municipal	142.612	2.019	140.593	64.563	2.019	62.544	17.17	17.00	17.00	10.398	10.300	10.398	50.034	50.000	34	-	-	-
Privada	3.639.413	1.688.712	1.950.701	1.561.503	764.458	797.045	663.321	318.820	344.501	222.749	77.992	144.757	1.136.735	492.274	644.461	55.105	35.168	19.937
Particular	2.257.321	1.165.284	1.092.037	693.313	431.336	261.977	353.462	200.056	153.406	192.376	73.335	119.041	963.930	425.815	538.115	54.240	34.742	19.498
Comun/Conf es/Filant	1.382.092	523.428	858.664	868.190	333.122	535.068	309.859	118.764	191.095	30.373	4.657	25.716	172.805	66.459	106.346	865	426	439

Fonte: BRASIL (2013b)- Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação-
<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>

Tabela 10: Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais- 2008

Unidade da Federação/ Categoria Administrativa	Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais														
	Total Geral			Universidades			Centros Universitários			Faculdades			CEFET/IFET		
	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior
Brasil	5.080.056	2.318.204	2.761.852	2.685.628	1.278.753	1.406.875	720.605	343.802	376.803	1.632.888	668.836	964.052	40.935	26.813	14.122
Pública	1.273.965	531.015	742.950	1.110.945	492.407	618.538	23.110		23.110	98.975	11.795	87.180	40.935	26.813	14.122
Federal	643.101	401.457	241.644	600.772	373.817	226.955				1.394	827	567	40.935	26.813	14.122
Estadual	490.235	127.062	363.173	446.832	116.094	330.738				43.403	10.968	32.435			
Municipal	140.629	2.496	138.133	63.341	2.496	60.845	23.110		23.110	54.178		54.178			
Privada	3.806.091	1.787.189	2.018.902	1.574.683	786.346	788.337	697.495	343.802	353.693	1.533.913	657.041	876.872			
Particular	2.448.801	1.276.620	1.172.181	735.041	468.067	266.974	384.896	228.765	156.131	1.328.864	579.788	749.076			
Comun/Confes/ Filant	1.357.290	510.569	846.721	839.642	318.279	521.363	312.599	115.037	197.562	205.049	77.253	127.796			

Fonte: BRASIL (2013b)- Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação-
<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>

Tabela 11: Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais- 2009

Unidade da Federação/ Categoria Administrativa	Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais														
	Total Geral			Universidades			Centros Universitários			Faculdades			IF e CEFET		
	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior
Brasil	5.115.896	2.433.016	2.682.880	2.715.720	1.341.392	1.374.328	711.328	366.628	344.700	1.634.115	692.963	941.152	54.733	32.033	22.700
Pública	1.351.168	586.151	765.017	1.190.596	540.753	649.843	13.849		12.980	91.990	12.496	79.494	54.733	32.033	22.700
Federal	752.847	453.023	299.824	696.693	420.161	276.532				1.421	829	592	33	33	00
Estadual	480.145	133.128	347.017	437.044	120.592	316.452	869	869		42.232	11.667	30.565			
Municipal	118.176		118.176	56.859		56.859	12.980		12.980	48.337		48.337			
Privada	3.764.728	1.846.865	1.917.863	1.525.124	800.639	724.485	697.479	365.759	331.720	1.542.125	680.467	861.658			
Particular	2.899.763	1.534.602	1.365.161	958.000	570.096	387.904	515.428	321.445	193.983	1.426.335	643.061	783.274			
Comun/Confes ¹⁰	864.965	312.263	552.702	567.124	230.543	336.581	182.051	44.314	137.737	115.790	37.406	78.384			

Fonte: BRASIL (2013b)- Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação - <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>

¹⁰ A dependência privada sem fins lucrativos, nessa tabela identificada por Instituições Comunitárias ou Confessionais é contabilizadas pelo Censo da Educação Superior até o ano de 2009, sendo extinta dos cálculos estatísticos a partir de 2010.

Tabela 12: Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais- 2010

Unidade da Federação / Categoria Administrativa(*)	Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais														
	Total Geral			Universidades			Centros Universitários			Faculdades			IF e CEFET		
	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior
	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior
Brasil	5.449.120	2.590.888	2.858.232	2.809.974	1.401.082	1.408.892	741.631	398.513	343.118	1.828.943	756.738	1.072.205	68.572	34.555	34.017
Pública	1.461.696	627.379	834.317	1.272.971	577.405	695.566	14.166	1.199	12.967	105.987	14.220	91.767	68.572	34.555	34.017
Federal	833.934	473.183	360.751	763.891	437.729	326.162	.	.	.	1.471	899	572	68.572	34.555	34.017
Estadual	524.698	154.196	370.502	471.269	139.676	331.593	1.199	1.199	.	52.230	13.321	38.909	.	.	.
Municipal	103.064	.	103.064	37.811	.	37.811	12.967	.	12.967	52.286	.	52.286	.	.	.
Privada	3.987.424	1.963.509	2.023.915	1.537.003	823.677	713.326	727.465	397.314	330.151	1.722.956	742.518	980.438	.	.	.

Fonte: BRASIL (2013b)- Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação - <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>

Tabela 13: Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais- 2011

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais														
	Total Geral			Universidades			Centros Universitários			Faculdades			IF e CEFET		
	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior
	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior
Brasil	5.746.762	2.713.589	3.033.173	2.933.555	1.458.669	1.474.886	774.862	416.386	358.476	1.955.328	801.444	1.153.884	83.017	37.090	45.927
Pública	1.595.391	655.223	940.168	1.382.656	602.074	780.582	14.898	1.623	13.275	114.820	14.436	100.384	83.017	37.090	45.927
Federal	927.086	498.520	428.566	842.606	460.530	382.076	-	-	-	1.463	900	563	83.017	37.090	45.927
Estadual	548.202	156.703	391.499	484.606	141.544	343.062	1.623	1.623	-	61.973	13.536	48.437	-	-	-
Municipal	120.103	-	120.103	55.444	-	55.444	13.275	-	13.275	51.384	-	51.384	-	-	-
Privada	4.151.371	2.058.366	2.093.005	1.550.899	856.595	694.304	759.964	414.763	345.201	1.840.508	787.008	1.053.500	-	-	-

Fonte: BRASIL (2013b)- Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação - <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>

Tabela 14: Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais- 2012

Unidade da Federação/Categ oria Administrativa	Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais														
	Total Geral			Universidades			Centros Universitários			Faculdades			IF e Cefet		
	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capit al	Interio r	Total	Capit al	Interior	Total	Capit al	Interi or
	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capit al	Interio r	Total	Capit al	Interior	Total	Capit al	Interi or
Brasil	5.923.838	2.778.286	3.145.552	3.009.846	1.481.978	1.527.868	829.790	472.610	357.180	1.986.263	784.939	1.201.324	97.939	38.759	59.180
Pública	1.715.752	671.668	1.044.084	1.469.565	615.343	854.222	21.872	1.767	20.105	126.376	15.799	110.577	97.939	38.759	59.180
Federal	985.202	514.822	470.380	885.716	475.100	410.616	-	-	-	1.547	963	584	97.939	38.759	59.180
Estadual	560.505	154.487	406.018	489.219	137.962	351.257	1.689	1.689	-	69.597	14.836	54.761	-	-	-
Municipal	170.045	2.359	167.686	94.630	2.281	92.349	20.183	78	20.105	55.232	-	55.232	-	-	-
Privada	4.208.086	2.106.618	2.101.468	1.540.281	866.635	673.646	807.918	470.843	337.075	1.859.887	769.140	1.090.747	-	-	-

Fonte: BRASIL (2013b)- Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação-
<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>

Tabela 15: Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais- 2013

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais														
	Total Geral			Universidades			Centros Universitários			Faculdades			IF e CEFET		
	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior
	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior
Brasil	6.152.405	2.888.705	3.263.700	3.082.155	1.518.703	1.563.452	863.941	489.363	374.578	2.094.641	839.255	1.255.386	111.668	41.384	70.284
Pública	1.777.974	697.824	1.080.150	1.509.479	637.322	872.157	25.692	1.715	23.977	131.135	17.403	113.732	111.668	41.384	70.284
Federal	1.045.507	540.701	504.806	932.263	498.314	433.949	.	.	.	1.576	1.003	573	111.668	41.384	70.284
Estadual	557.588	154.591	402.997	480.461	136.476	343.985	1.715	1.715	.	75.412	16.400	59.012	.	.	.
Municipal	174.879	2.532	172.347	96.755	2.532	94.223	23.977	.	23.977	54.147	.	54.147	.	.	.
Privada	4.374.431	2.190.881	2.183.550	1.572.676	881.381	691.295	838.249	487.648	350.601	1.963.506	821.852	1.141.654	.	.	.

Fonte: BRASIL (2013b)- Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação -

<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>

Considerando que o objetivo da pesquisa é analisar e compreender as dinâmicas e configurações do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), percebendo a articulação com as demais políticas para a educação superior nacionais e internacionais no que diz respeito ao governo da Presidente Dilma Rousseff, intenta-se uma breve compreensão do seu primeiro mandato, devido ao fato de este manter a extensão das políticas públicas de expansão da educação superior iniciadas anteriormente.

Atentar para a educação superior no primeiro mandato do Governo Dilma, trazer as tabelas referentes a esse período serve para ilustrar e compreender os dados da educação superior anteriormente e após a implementação do REUNI.

Em se tratando de matrículas no ensino superior público no Brasil, observa-se um aumento de quase trezentos mil a cada ano. Esse aumento também é observado em instituições privadas, sendo notória a busca da população pela qualificação profissional de nível superior. As políticas públicas vão ao encontro a essas demandas sociais e fortaleçam o REUNI, que, segundo a proposta, atenderia a todas as necessidades emergentes da educação superior no Brasil.

Os mesmos dados que comprovam a expansão da educação pública brasileira validam o aumento das instituições privadas\mercantis, subsequente ao número expressivo de matrículas, como observado nas tabelas abaixo:

Tabela 16: Total de Matrículas em Cursos de Graduação Presencial nos Anos de 2003 a 2013 nas Dependências Pública e Privada

Ano	Dependência Pública	Índice de Crescimento % Dependência Pública	Dependência Privada	Índice de Crescimento Dependência Privada
2003	1.136.370	3,69%	2.750.652	8,53%
2004	1.178.328	1,17%	2.985.405	9,23%
2005	1.192.189	-1,43%	3.260.967	6,32%
2006	1.209.304	2,61%	3.467.342	4,96%
2007	1.240.968	2,65%	3.639.413	4,57%
2008	1.273.965	6,06%	3.806.091	5,91%
2009	1.351.168	8,18%	3.764.728	-1,08%
2010	1.461.696	9,14%	3.987.424	4,11%
2011	1.595.391	7,54%	4.151.371	1,36%
2012	1.715.752	3,62%	4.208.086	3,95%
2013	1.777.974	0,00%	4.374.431	0,00%
Total	15.133.105	43,23%	40.395.910	47,86%

Fonte: Elaboradora por Mazza e Silveira (2015) a partir de dados coletados entre janeiro e março de 2015

Como pode ser observado na tabela, o índice de crescimento no número de matrículas em cursos presenciais, entre a dependência pública e dependência privada (com fins e sem fins lucrativos) em um período de dez anos, foi da ordem de 43,23% e 47,86%, respectivamente.

Com uma média de crescimento de 4,35% ao ano, a dependência privada com fins e sem fins lucrativos obteve vantagem no número de matrículas em cursos presenciais de graduação, em relação à dependência pública, mesmo que a diferença porcentual de crescimento total seja apenas de 4,63% entre as dependências pública e privada.

Comparando a dependência privada com fins lucrativos e dependência privada sem fins lucrativos no período de sete anos, verificamos que houve a expansão no número de matrículas na dependência pública, mas os dados revelam que, ao mesmo tempo, houve a expansão da dependência privada com fins lucrativos.

A partir do ano de 2010, a contagem do crescimento da rede particular sem fins lucrativos não mais apareceu tabulada no Censo da Educação Superior em virtude de seu crescimento negativo.

Tabela 17: Total de Matrículas em Cursos de Graduação Presencial nos Anos de 2003 a 2009 nas Dependências Privada, com fins lucrativos e sem fins lucrativos

Ano	Dependência Particular sem Fins Lucrativos	Índice de Crescimento % Dependência Particular sem Fins Lucrativos	Dependência Privada com fins Lucrativos	Índice de Crescimento % Dependência Privada com fins Lucrativos
2003	1.275.558	8,85%	1.475.094	8,25%
2004	1.388.511	8,58%	1.596.894	9,78%
2005	1.507.783	2,34%	1.753.184	9,75%
2006	1.543.176	-10,43%	1.924.166	17,31%
2007	1.382.092	-1,79%	2.257.321	8,48%
2008	1.357.290	-36,27%	2.448.801	18,41%
2009	864.965	0,00%	2.899.763	0,00%
Total	9.319.375	-28,72%	14.355.223	71,98%

Fonte: Elaboradora por Mazza e Silveira (2015) a partir de dados coletados entre janeiro e março de 2015

Observa-se que o crescimento na dependência privada com fins lucrativos é da ordem de 71,98 % no período de sete anos, contra o crescimento negativo da dependência privada sem fins lucrativos. A média anual de crescimento da dependência privada-mercantil foi de 10,28% contra uma média de -4,10% anual da dependência privada sem fins lucrativos.

Entende-se que a redução no número de matrículas nas IES sem fins lucrativos ocorre devido à existência de políticas públicas do governo federal, tais como FIES e PROUNI, que assistem e mantêm subsídios públicos para a educação superior indistintamente de sua natureza lucrativa. Sendo assim, é possível sugerir que o que ocorre não é a privatização da educação superior brasileira, mas sua mercantilização.

O índice de crescimento entre a dependência pública e a dependência privada – mercantil mostra que houve a expansão no número de matrículas em cursos presenciais

de graduação na dependência privada-mercantil, comparando a dependência pública com dependência privada com fins lucrativos, o número percentual, no índice de crescimento, salta de 43,23% para 80,32% em um período de dez anos, como pode ser aferido na tabela abaixo.

Tabela 18: Índice de Crescimento a partir do Total de Matrículas em Cursos de Graduação Presencial nos Anos de 2003 a 2013 nas Dependências Privada e Dependência Pública.

Ano	Dependência Pública	Índice de Crescimento % Dependência Pública	Dependência Privada com fins Lucrativos	Índice de Crescimento % Dependência Privada com fins Lucrativos
2003	1.136.370	3,69%	1.475.094	8,25%
2004	1.178.328	1,17%	1.596.894	9,78%
2005	1.192.189	-1,43%	1.753.184	9,75%
2006	1.209.304	2,61%	1.924.166	17,31%
2007	1.240.968	2,65%	2.257.321	8,48%
2008	1.273.965	6,06%	2.448.801	18,41%
2009	1.351.168	8,18%	2.899.763	-1,08%
2010	1.461.696	9,14%	3.987.424	4,11%
2011	1.595.391	7,54%	4.151.371	1,36%
2012	1.715.752	3,62%	4.208.086	3,95%
2013	1.777.974	0,00%	4.374.431	0,00%
Total	15.133.105	43,23%	31.076.535	80,32%

Fonte: Elaboradora por Mazza e Silveira (2015) a partir de dados coletados entre janeiro e março de 2015

Essa expansão na educação superior ocorreu no ensino superior privado-mercantil, como comprovado na comparação nas universidades federais as quais aderiram ao REUNI. Optou-se por realizar os cálculos com o período antecedente ao REUNI, que compreende de 2003 a 2006, e o período subsequente, de 2008 a 2013, mostrando que a dependência pública federal teve um crescimento de 64,14%, com uma média de 5,83% ao ano, enquanto a dependência privada com fins lucrativos obteve um crescimento de 80,32%, com uma média de 7,30% ao ano.

Tabela 19: Índice de Crescimento a partir do Total de Matrículas em Cursos de Graduação Presencial – Anos de 2003 a 2013 nas Dependências Privadas com fins lucrativos e Dependência Pública Federal .

Ano	Dependência Pública Federal	Índice de Crescimento % Dependência Pública Federal	Dependência Privada com fins Lucrativos	Índice de Crescimento % Dependência Privada com fins Lucrativos
2003	567.101	1,31%	1.475.094	8,25%
2004	574.584	0,87%	1.596.894	9,78%
2005	579.587	1,76%	1.753.184	9,75%
2006	589.821	4,36%	1.924.166	17,31%
2007	615.542	4,47%	2.257.321	8,48%
2008	643.101	17,06%	2.448.801	18,41%
2009	752.847	10,77%	2.899.763	-1,08%
2010	833.934	11,16%	3.987.424	4,11%
2011	927.086	6,26%	4.151.371	1,36%
2012	985.202	6,12%	4.208.086	3,95%
2013	1.045.507	0,00%	4.374.431	0,00%
Total	8.114.312	64,14%	31.076.535	80,32%

Fonte: Elaborado por Mazza e Silveira (2015) a partir de dados coletados entre janeiro e março de 2015

Os dados estatísticos apresentados compreendem o octênio do governo Lula e o primeiro mandato do Governo Dilma, para comprovar que a expansão da educação superior, nesses governos, se deu na dependência privada com fins lucrativos.

Esse mercado tem atraído investidores internacionais sem tradição no ramo educacional, mas com experiência de mercados financeiros. Sguissardi (2008, p.1007) assevera que os investidores estrangeiros têm liderado o comércio educacional das IES privadas\mercantis e que não se trata de operações escusas mas declaradas e assumidas. Segundo ele, “no ano 2003, davam-se conta os investidores de que, do total de 1762 IES privadas, apenas cerca de 500 tinham declaradamente ‘fins lucrativos’ e, portanto, passíveis de incorporação. Como visto anteriormente, três anos passados, já em 2006, eram 1.583 as IES particulares ou privado\mercantis”, ou seja, a cada período, há o crescimento acelerado de IES com fins lucrativos, impulsionado pelos investidores internacionais.

Em sete anos (contando o período de criação e pós-criação do REUNI), o número de matrículas em IES federais (Universidades) teve um aumento de 5864, não sendo um número expressivo se comparado ao de matrículas em instituições privadas\mercantis de ensino, devido a outros programas federais que oferecem vagas a partir da concessão de bolsas de estudos em instituições privadas, como o Programa de Universidade para Todos (PROUNI) e Programa de Financiamento Estudantil (FIES).

Analisando as IFES que aderiram ao REUNI e comparando-as em outras décadas, é possível afirmar que, no período de 2007 a 2009, houve o aumento de quarenta e sete mil e vinte quatro matrículas nas IFES, um aumento expressivo, visto que as instituições privadas (sem fins e com fins lucrativos) não alcançaram esses índices em apenas dois anos, como apontam as tabelas de Sinopses Estatísticas do INEP.

As matrículas em IES públicas, no período de 2003 a 2008, tiveram um aumento de um milhão, ficando notória a expansão do número de vagas, mas não sendo possível afirmar que essa expansão garante a permanência dos sujeitos até o final da graduação. Além disso, não se pode afirmar quão qualitativo é o processo de ensino\aprendizagem nesses cursos de graduação e como se deu a infraestrutura dessas IFES para acolher esse contingente de pessoas. Esses entre outros posicionamentos acerca do REUNI serão apresentados na segunda parte desta pesquisa.

Essa tendência ao aumento do número de matrículas no Brasil acompanha uma tendência em outros países da América Latina: o crescente aumento das instituições privadas de ensino superior é seguido pela baixa qualidade do ensino em países em desenvolvimento, como pontua Lamarra (2004):

En síntesis, se registró un fuerte crecimiento de la matrícula y del número de instituciones de educación superior, una clara tendencia al incremento de las instituciones privadas, una gran diversificación institucional, y una alta disparidad en los niveles de calidad. (LAMARRA, 2004, p. 42)

Quadro 2: Matrículas no Ensino Superior na América Latina

Tasa bruta de escolarización terciaria en América Latina

1950	→	2,0%
1970	→	6,3%
1980	→	13,8%
1990	→	17,1%
2000	→	19,0%

Fonte: LAMARRA (2004)

Além da expansão do número de vagas nas IES para atender à demanda populacional, a publicação de agosto de 2007, as Diretrizes Gerais do REUNI, salientam a necessidade de modificar a estrutura acadêmica em relação à compartimentalização do saber em disciplinas isoladas. Devido à precocidade da escolha da carreira universitária, os jovens não teriam condições cognitivas de universalizar o conhecimento na estrutura acadêmica da IFES, anterior ao REUNI. Para os autores das Diretrizes Gerais do REUNI, isso representa uma ameaça ao país diante das esferas científicas mundiais, pois o processo de globalização¹¹ exige que as formações acadêmicas sejam interligadas, assim

¹¹ Muitas são as terminologias adotadas para definir essa nova ordem mundial e suas transformações: globalização, mundialização, planetarização, mundo sem fronteira, aldeia global, fábrica global, shopping Center global, divisão transnacional do trabalho e da produção, estruturas mundiais de poder, desterritorialização, cultura global, mídia global, sociedade civil mundial, cidadão do mundo, mercados

como o conhecimento. Diante disso, o REUNI apresenta uma estrutura acadêmica baseada nos Bacharelados Interdisciplinares a fim de ocorrer essa integração acadêmica e do conhecimento.

Além dessa falta de integralização do conhecimento, o documento apresenta outros “problemas” da educação superior brasileira que precisam ser superados, como:

- Os atuais cursos de graduação são orientados quase que exclusivamente para a formação profissional e, mesmo aqueles que não têm essa natureza, como os bacharelados em áreas básicas, mantêm currículos concentrados, sem abertura para outras áreas do conhecimento.
- A aprovação de propostas curriculares inovadoras enfrenta grandes dificuldades por conta de sua incompatibilidade com as regras de classificação, organização e oferecimento de componentes curriculares.
- A universidade pública brasileira ainda não conseguiu implementar, por falta de decisão política interna, na maioria das IFES, e de recursos financeiros, uma política de ações afirmativas, com efetiva garantia de permanência de estudantes que apresentem condições sociais desfavoráveis.
- Os dois princípios norteadores básicos dos currículos contemporâneos, flexibilidade e interdisciplinaridade, são praticados por um número muito reduzido de cursos de graduação e os que os aplicam optam por um dos princípios, ao invés de conciliá-los.
- As práticas pedagógicas, adotadas nos cursos de graduação, são tradicionais, com predominância de aulas expositivas e uso incipiente de recursos tecnológicos e outras formas inovadoras de ensino.
- As turmas apresentam, em geral, reduzido número de estudantes em componentes curriculares cuja natureza não requer essa baixa relação professor/aluno, predominando o padrão da formação em pequenos grupos.
- Os espaços físicos das unidades universitárias registram, não raramente, considerável ociosidade no período noturno.
- Os índices de evasão de estudantes nos cursos de graduação atingem, em alguns casos, níveis alarmantes. (BRASIL, 2007b, p. 08)

De acordo com as propostas do REUNI, as especificidades relacionadas acima serão superadas em um período de dez anos, contando a partir de 2007, ano de implementação da política do REUNI. O mundo contemporâneo exige uma reestruturação universitária ao invés de uma reforma, como foi feito em décadas

mundiais, infovia, internet, metahistória, metateoria. (IANNI,1994). Para este trabalho, será utilizado o termo “mundialização” no lugar de globalização, remetendo aos conceitos postulados por Francois Chesnais (2007), no primeiro capítulo “Decifrar palavras carregadas de ideologia” de sua obra, *Mundialização do Capital*.

passadas. Para que haja, pois, o respeito ao contexto democrático, o país, no período de 2003 a 2013, precisaria aproveitar o momento adequado para “promover, consolidar, ampliar e aprofundar processos de transformação da sua universidade pública” (BRASIL, 2007b, p.09). Essa afirmação enaltece as políticas públicas para a educação superior surgidas no então governo de Luís Inácio Lula da Silva.

Nos últimos anos, o governo federal realizou um importante movimento de recuperação do orçamento das universidades federais e deu início a um vigoroso processo de expansão, com a implantação de 49 novas unidades acadêmicas, distribuídas por todo o território nacional, e a criação de dez novas universidades. (BRASIL, 2007b, p. 09)

O REUNI comparece como uma política pública que possibilitará o despertar da democratização do ensino superior aos jovens brasileiro, mas isso só será possível se as seis dimensões propostas pelo documento *Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: Diretrizes Gerais*, as quais se encontram abaixo, se tornarem realidade.

Quadro 3 - As dimensões para o êxito do REUNI**(A) Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública**

1. Aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
2. Redução das taxas de evasão; e
3. Ocupação de vagas ociosas.

(B) Reestruturação Acadêmico-Curricular

4. Revisão da estrutura acadêmica buscando a constante elevação da qualidade;
5. Reorganização dos cursos de graduação;
6. Diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente com superação da profissionalização precoce e especializada;
7. Implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos;
8. Previsão de modelos de transição, quando for o caso.

(C) Renovação Pedagógica da Educação Superior

1. Articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica;
2. Atualização de metodologias (e tecnologias) de ensino-aprendizagem;
3. Previsão de programas de capacitação pedagógica, especialmente quando for o caso de implementação de um novo modelo.

(D) Mobilidade Intra e Inter-Institucional

1. Promoção da ampla mobilidade estudantil mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre cursos e programas, e entre instituições de educação superior.

(E) Compromisso Social da Instituição

1. Políticas de inclusão;
2. Programas de assistência estudantil; e
3. Políticas de extensão universitária.

Fonte: Diretrizes Gerais do REUNI- BRASIL (2007b).

A partir das postulações teóricas de Sguissardi (2003), as dimensões apresentadas são as orientações básicas para as Universidades que aderem ao REUNI, porém, as IFES têm autonomia para modificá-las, fazendo as adequações ao *Ethos* acadêmico. Quando há a adesão ao REUNI, a IFES deve registrar um aumento de, no mínimo, 20% nas matrículas, além de por em prática as demais ações previstas nas diretrizes gerais do programa.

A flexibilidade curricular e o sistema de créditos nos cursos de graduação são tidos como objetivos gerais para que haja a elevação da taxa de conclusão de cursos. Vale ressaltar que a adesão ao programa mostra-se opcional. As IFES já existentes podem aderir ou não aderir ao programa, mas as Universidades Novas, como são chamadas, surgem com as propostas do REUNI. No geral, todas as universidades federais aderiram ao REUNI nesses sete anos de sua existência.

A formação destinada à construção de uma sociedade democrática necessita de uma diversidade acadêmica, ou seja, as instituições de ensino superior no país não devem ter similaridades em suas concepções didático-pedagógicas. Além disso, as IFES não podem contribuir para discriminação daqueles desfavorecidos durante suas escolarizações. Conforme as Diretrizes Gerais do Reuni (BRASIL, 2007b), o processo seletivo para o ingresso nas IFES representa o primeiro passo para a validação do processo excludente, pois evidencia um conhecimento memorizado, sendo necessária a mudança das habilidades exigidas nos vestibulares. Para atender às propostas do REUNI, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi aprimorado para representar o processo seletivo no ingresso as IFES.

O Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais brasileiras (REUNI), instituído pelo Decreto Presidencial nº6096 de 2007, visa “[...] criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.” (BRASIL, 2007a, Art. 1º).

Como o próprio nome já revela, esse programa enfatiza as políticas públicas às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), otimizando a estrutura física e acadêmica das já existentes e criando novas universidades federais e, além dessas

especificidades, tem por meta aumentar para noventa por cento o número de pessoas concluintes do ensino superior. Nesse sentido:

[...] o REUNI possui elementos que convergem com o modelo flexível de educação superior prescrito pelas frações da burguesia brasileira (frações da burguesia educacional e a burguesia industrial) e pelos organismos multilaterais do capital (Banco Mundial e UNESCO), por sua vez, representantes do capital financeiro. (PAULA, 2009, p. 188)

As Diretrizes Gerais do REUNI foram elaboradas pelo grupo assessor nomeado pela Portaria nº 552, Secretaria de Ensino Superior (SESu) /Ministério da Educação e Cultura (MEC), de 25 de junho de 2007. Compunham esse grupo Alex Bolonha Fiúza de Mello, Antônio Carlos Pedroza, Iguatemy Maria de Lucena Martins, Leandro R. Tessler, Luis Davidovich, Manuel Fernando Palácios da Cunha e Melo, Murilo Silva de Camargo, Naomar Monteiro de Almeida Filho, Orlando Afonso Valle do Amaral, Paulo Eduardo Nunes de Moura Rocha, Paulo Speller, Ricardo Siloto da Silva, Roberto da Silva Fragale Filho e Rodrigo de Araújo Ramalho Filho.

Organizou-se uma tabela para o detalhamento da formação inicial e pós-graduação dos envolvidos na elaboração da proposta pedagógica do REUNI, a qual é reproduzida a seguir:

Tabela 20: Formação dos sujeitos envolvidos na elaboração das Diretrizes Gerais do REUNI

NOME	FORMAÇÃO INICIAL	PÓS-GRADUAÇÃO
Alex Bolonha Fiúza de Mello	Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará	Doutorado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas
Antônio Carlos Pedroza	Geologia pela Universidade de Brasília,	Doutorado em Física Teórica - Lund University
Iguatemy Maria de Lucena Martins	Educação Física pelo Centro Universitário de João Pessoa (UNIPE)	Doutorado em Ciências do Desporto pela Universidade do Porto- Portugal
Leandro R. Tessler	Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Doutorado em Física - Tel Aviv University
Luis Davidovich	Física pela Universidade Católica do Rio de Janeiro	Doutorado em Física pela University of Rochester
Manuel Fernando Palácios da Cunha e Melo	Engenharia de Telecomunicações pelo Instituto Militar de Engenharia	Doutorado em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro
Murilo Silva de Camargo	Matemática pela Universidade de Brasília (UnB)	Doutorado em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal de Santa Catarina
Naomar Monteiro de Almeida Filho	Medicina - Universidade Federal da Bahia	Doutorado em Epidemiologia - Antropologia Médica. University of North Carolina System, UNC, Estados Unidos
Orlando Afonso Valle do Amaral	Física pela Universidade de Brasília	Doutorado em Física Atômica e Molecular (Química Quântica) pela University of Sheffield, Inglaterra
Paulo Eduardo Nunes de Moura Rocha	Ciência Política pela Universidade de Brasília	Doutorado em Ciência Política Universidade de Brasília
Paulo Speller	Psicologia -Universidad Veracruzana México	Doutorado em Ciência Política
Ricardo Siloto da Silva	Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de São Paulo (USP)	História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)
Roberto da Silva Fragale Filho	Direito pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro	Doutora em Ciência Política pela Université de Montpellier I
Rodrigo de Araújo Ramalho Filho	Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal de Pernambuco	Doutorado em Sciences Sociales Du Développement pela Ecole des Hautes Études en Sciences Sociales

Fonte: Elaboração da autora a partir de dados coletados, entre maio a julho de 2015.

O breve detalhamento das formações dos sujeitos envolvidos na constituição do REUNI tem como objetivo ensaiar algumas inferências sobre a influência de alguns campos disciplinares e áreas do conhecimento na formulação, implementação e avaliação do REUNI. Quais áreas de formação tiveram maior incidência na equipe do REUNI? Quais as pessoas ligadas com a área de educação? Quais sujeitos têm especializações ou pós-graduação em educação, a ponto de desenvolver um projeto para a formação profissional dos jovens brasileiros? Quais destes sujeitos conhecem as necessidades e urgências do ensino superior brasileiro?

Observa-se que a graduação em Física esteve presente em maior incidência no grupo assessor do REUNI, assim como a predominância da área de Exatas, deixando as Ciências Sociais Aplicadas e as Ciências Humanas em segundo plano.

Gráfico 3: Relação Formação Inicial\Sujeitos



Fonte: Elaboração da autora como parte dos resultados de pesquisa até o momento.

O REUNI, por se tratar de um programa educacional, uma política pública à educação superior, traz, como bandeira, a interdisciplinaridade. Portanto, torna-se compreensível a diversidade na formação inicial, mas essa diversidade precisa ter uma unicidade quando o assunto compreende desenvolver propostas nacionais à educação

superior, não sendo tão diverso ao ponto de extinguir o *Ethos* acadêmico das universidades envolvidas, como ressalta Sguissardi (2003)

Já a pós-graduação apresenta formações em Ciência Política, a qual deve oferecer subsídios à elaboração de políticas educacionais, como observado no gráfico abaixo



Fonte: Elaboração da autora como parte dos resultados de pesquisa.

No entanto, todos os envolvidos na constituição das propostas do REUNI são professores universitários e com projetos ou vínculos na SESu, em áreas afins nas políticas públicas educacionais, três pessoas estão diretamente ligadas às Universidade Novas, concomitantemente ao REUNI, sendo elas a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, a Universidade Federal do Sul da Bahia e a Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA.

Nota-se que a relação de proximidade desses sujeitos com a formação em educação comparece de maneira isolada em suas práticas, quando a mesma lhes convém. Para a elaboração de um projeto ao ensino superior que atendesse às reais necessidades desse campo, representado pelos envolvidos citados acima, mostra-se necessário ocorrer a interconexão do mundo do trabalho com a ciência, com a sociedade, com a visão política, ou seja, permitir a dialética entre técnica e a ciência da educação, e não só por em prática os anseios profissionais particulares.

Vale ressaltar que após 2007 os nomes mencionados ocuparam ou ocupam cargos estratégicos para implementação ou execução dos objetivos e das diretrizes gerais do REUNI, como pode ser observado na tabela abaixo;

Tabela 21: Cargos após a criação do REUNI

NOME	CARGOS
Alex Bolonha Fiúza de Mello	Secretaria de Estado de Desenvolvimento, Ciência e Tecnologia- PA
Antônio Carlos Pedroza	Professor na Universidade Federal de Minas Gerais
Iguatemy Maria de Lucena Martins	Professora na Universidade Federal Rural de Pernambuco
Leandro R. Tessler	IFGW da Universidade Estadual de Campinas
Luiz Davidovich	Professora na Universidade Federal Rio de Janeiro
Manuel Fernando Palácios da Cunha e Melo	Secretário de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC)
Murilo Silva de Camargo	Centro de Estudos Avançados Interdisciplinares da UnB - Políticas Públicas para Educação Superior e Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade.
Naomar Monteiro de Almeida Filho	Reitor da Universidade Federal do Sul da Bahia
Orlando Afonso Valle do Amaral	Reitor da Universidade Federal de Goiás
Paulo Eduardo Nunes de Moura Rocha	Professor no Instituto Federal de Brasília, Subsecretário de Planejamento e Orçamento do Ministério da Educação (SPO/MEC)
Paulo Speller	Secretário-geral da Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura
Ricardo Siloto da Silva	Pró- Reitor de Administração UFESCAR e UFABC
Roberto da Silva Fragale Filho	Juiz do Trabalho da 1ª Vara do Trabalho de São João de Meriti, foi eleito presidente do Conselho Nacional das Escolas de Magistratura do Trabalho (Conematra)
Rodrigo de Araújo Ramalho Filho	Coordenador Geral de Expansão e Gestão do Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior

Fonte: Elaboração pela autora como parte dos resultados de pesquisa em dezembro de 2015.

Os documentos *Diretrizes Gerais do REUNI e Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares* surgiram das esferas educacionais da Universidade Federal da Bahia e da Universidade Federal do ABC, de modo que é possível questionar: “Será que os anseios dessas comunidades acadêmicas respondem aos anseios das demais IFES, nos mais diferentes Estados da nação? Houve uma consulta pública para descobrirem quais as melhores propostas educacionais deveriam ser aplicadas?”. Essas questões são respondidas ao longo deste capítulo.

As interrogações acima não fixam que todos os envolvidos na elaboração da Diretriz Geral do REUNI deveriam, por via de regra, ser pessoas graduadas em e envolvidas com as ciências da educação e desenvolvendo suas práxis na área afim, mas deveriam ser pessoas com alto conhecimento das relações que a educação estabelece com a sociedade civil e política, de modo prático e teórico, ou seja, “ter vivido a escola pública”.

A escola pública fundamental – aquele lugar, muitas vezes, esquecido pelas políticas educacionais – demonstra a verdadeira essência da educação neste país. A comunidade escolar sobrevive com os míseros recursos didáticos para garantir a formação do sujeito e sente a necessidade de uma reforma educacional em âmbito geral, não iniciada pela esfera acadêmica, mas, sim, pelo ensino básico. Os envolvidos na elaboração desses documentos federais já mencionados, em sua grande maioria, não tiveram a oportunidade de perceber as urgências educacionais que circundam a sociedade.

As proposições desses sujeitos envolvidos na formulação do REUNI necessitariam convergir para a relação entre intelectuais e “povo-nação”, porém, essa prerrogativa para a constituição do programa não foi respeitada nem estabelecida, pois o mesmo foi criado após os estudos do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), instituído pelo Decreto do dia 20 de outubro de 2003, que tinha como incumbência analisar e propor mudanças à educação superior.

O GTI apontou, em seu relatório final, a necessidade de ampliação do quadro docente e de vagas para estudantes, implementação da educação à distância, financiamento universitário e intensificação da autonomia universitária.

O Governo Lula, segundo expresso no documento do GTI, quer reinventar a universidade brasileira, tendo como referência básica o “Brasil democrático, industrializado e com um sistema social de apartação, marcado por profundas desigualdades” (BRASIL, 2003) em meio às grandes transformações que marcam o início do século XXI. Tais referências dirigem o governo para as seguintes metas: 1) ampliar as vagas na rede pública sem sacrificar a qualidade, em tempo de escassez de recursos; b) promover a responsabilidade social da universidade, em compromisso com o desenvolvimento inclusivo na economia e na sociedade brasileira; c) tornar possível, para milhões de jovens sem possibilidade de vaga nas universidades públicas e sem recursos pessoais para pagar seus cursos nas instituições particulares, a realização do sonho de concluir um curso superior. (MARTINS & NEVES, 2004, p. 98-99)

Após o lançamento desse relatório, inúmeras medidas em relação à educação superior no Brasil foram implementadas, como, por exemplo:

Quadro 4: Legislações subsequentes ao Relatório Final do GTI

ANO\ DECRETO\ LEI	LEGISLAÇÃO
<i>Decreto de 20 de Outubro de 2003</i>	Grupos de Trabalho Interministerial
<i>Decreto nº 4.875, de 11 de Novembro de 2003</i>	Institui o "Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino, âmbito do Ministério da Educação. (Promisaes)
<i>Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004</i>	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)
<i>Lei nº 10973 de 02 de Dezembro de 2004</i>	Inovação Tecnológica
<i>Decreto Presidencial nº 5205 de 2004</i>	Prevê parcerias entre Instituições Federais de Ensino Superior e as Fundações de Direito privado (Revogado pelo Decreto nº 7.423, de 31 de dezembro de 2010)
<i>Lei nº 11079 de 30 de Dezembro de 2004</i>	Parceria Público Privada
<i>Decretos nº 5.296/2004 e nº 5.626/2005</i>	Institui o Programa Incluir
<i>Lei nº 11.096/2005</i>	Programa de Universidade para Todos PROUNI
<i>Projeto de Lei nº 7200 de 2006</i>	Reforma da Educação Superior
<i>Decreto Presidencial nº 6096 de 2007</i>	Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)
<i>2007</i>	Plano de Desenvolvimento da Educação PDE
<i>Lei nº 10.801 de 14 de Abril de 2009</i>	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)
<i>Decreto nº 7.234 de 19 de Julho de 2010</i>	Institui Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes)

Fonte: Elaboração pela autora como parte dos resultados de pesquisa entre fevereiro de 2013 a março de 2014

Nesse sentido, pode-se observar que o REUNI, entre outros projetos do governo federal ao ensino superior, foi criado para atender às especificidades do governo sem ao menos respeitar/ouvir os interesses da sociedade civil e acadêmica em relação ao tipo de ensino superior desejado.

De acordo com Oliveira (2010), embora no texto das Diretrizes Gerais do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI – conste que a pretensão do governo não é lançar um modelo único de ensino superior, respeitando a autonomia e diversidade das universidades, assim primando apenas pela ampliação das vagas e elevação da qualidade do ensino superior, bem como a formação deste à população, não no âmbito da formação para o trabalho, mas, sim, uma formação crítica para a solução de problemas da vida coletiva, na prática, visualiza-se que a massificação do acesso sem controle da permanência e da educação de qualidade ocasionam a descaracterização da Universidade Pública como excelência em ensino e pesquisa, devido à precarização no atendimento aos universitários em determinados *campi*.

O Documento *Diretrizes Gerais do REUNI* informa que a criação e implementação do programa se deram pela necessidade de contemplação do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, lançado pelo Presidente da República em 24 de abril de 2007 e “Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) quando estabelece o provimento da oferta de educação superior para, pelo menos, 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, até o final da década”. (BRASIL, 2007a)

As publicações federais para o REUNI estabelecem condições propícias para que os educandos permaneçam na universidade e concluam com êxitos suas graduações por meio de:

- O aumento da taxa de pessoas matriculadas no ensino superior,
- A elevação do número de pessoas concluintes, a proporção de um professor para dezoito alunos (1:18) no ensino presencial, a fim de elevar a taxa de pessoas concluintes em cursos superior,
- Uma estruturação curricular,

- Articulação do ensino superior entre outros seguimentos da educação nacional,
- Mobilidade externa e interna, ou seja, pode ocorrer mobilidade estudantil entre as instituições federais de ensino superior, participantes do Reuni, como também permiti intercâmbios com outras universidades no mundo
- Políticas de inclusão da pessoa com necessidades educacionais especiais
- Articulação da graduação e com a pós graduação. (BRASIL, 2007a, p. 02)

Além disso, frisa, em seu Art. 3º do Decreto Presidencial nº6096 de 2007:

- I - construção e readequação de infraestrutura e equipamentos necessárias à realização dos objetivos do Programa;
- II - compra de bens e serviços necessários ao funcionamento dos novos regimes acadêmicos; e
- III - despesas de custeio e pessoal associadas à expansão das atividades decorrentes do plano de reestruturação (BRASIL, 2007a, p.02.).

A partir de informações obtidas no Portal do Ministério da Educação, no ano de criação do programa, 53 universidades federais aderiram ao REUNI, abrindo novas vagas, ampliando a infraestrutura das universidades já existentes, surgindo novos *campi* de Instituições de Ensino Superior Federal (IESF), inovação na organização curricular, novos recursos pedagógicos às universidades, ou seja, nessas IESF, há recursos financeiros, consideráveis para seguirem o modelo da Universidade Nova preconizada pelo MEC.

Atualmente, o programa conta com a adesão de 72 universidades, divididas em IFES recém-criadas e já existentes. Essas informações foram obtidas no portal do programa, vinculado ao *site* do MEC, sendo elas:

Tabela 22: IFES que aderiram ao REUNI

REGIÃO NORTE	REGIÃO NORDESTE	REGIÃO CENTRO-OESTE	REGIÃO SUDESTE	REGIÃO SUL
Universidade Federal do Amazonas	Universidade Federal do Maranhão	Universidade Federal de Goiás	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
Universidade Federal do Acre	Universidade Federal do Piauí	Universidade de Brasília	Universidade Federal de Uberlândia	Universidade Federal do Paraná
Universidade de Rondônia	Universidade Federal do Ceará	Universidade Federal do Mato Grosso	Universidade Federal de Viçosa	Universidade Tecnologia Federal do Paraná
Universidade Federal de Roraima	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira(UNILAB)	Universidade Federal do Grande Dourados	Universidade Federal de Alfenas	Universidade Federal de Santa Catarina
Universidade Federal Rural doamazônia	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	Universidade Federal da Fronteira do Sul
Universidade Federal do Pará	Universidade Federal Rural do Semiárido(UFERSA)		Universidade Federal de Itajubá	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Universidade Federal do Oeste do Pará	Universidade Federal da Paraíba		Universidade Federal de Juiz de Fora	Universidade Federal de Pelotas
Universidade Federal do Amapá	Universidade Federal de Campina Grande		Universidade Federal de Lavras	Universidade Federal de Santa Maria
Universidade Federal do Tocantins	Universidade Federal do Vale do São Francisco		Universidade Federal de Minas Gerais	Universidade Federal de Ciências da Saúde de

				Porto Alegre
Universidade de Integração da Amazônia	Universidade Federal de Pernambuco		Universidade Federal de Ouro Preto	Universidade Federal do Pampa
	Universidade Federal Rural de Pernambuco		Universidade Federal de São João Del Rei	
	Universidade Federal de Alagoas		Universidade Federal do ABC	
	Universidade Federal de Sergipe		Universidade Federal de São Carlos	
	Universidade Federal da Bahia		Universidade Federal de São Paulo	
	Universidade Federal do Recôncavo Baiano		Universidade Federal do Espírito Santo	
	Universidade Federal do Sul da Bahia		Universidade Federal Fluminense	
	Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOBA)		Universidade Federal do Rio de Janeiro	
			Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	
			Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	

Fonte: Elaboração da autora como parte dos resultados de pesquisa entre fevereiro de 2015 a março de 2015

Podem-se visualizar, no mapa, essas IFES em proporções de adesão por Estados Federativos, tendo o Estado de Minas Gerais a maior adesão ao REUNI, seguido pelo Estado do Rio Grande do Sul e Bahia, devido ao número de IFES, já existentes.

Mapa 2: Adesão ao REUNI em proporções visuais



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados entre janeiro e março de 2015

Para acompanhar as ações de implementação e regulação do REUNI nas IFES citadas acima, foi criada a Plataforma de Integração dos Dados das IFES, chamada de PINGIFES. Ela é utilizada para a coleta de dados sobre o desempenho administrativo das universidades para, então, analisá-los e otimizá-los para a distribuição de recursos financeiros às IFES.

Já os procedimentos pedagógicos desenvolvidos nessas instituições são acompanhados por meio das avaliações dos cursos propostas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que analisa as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes. Vinculado ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e à Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), o SINAES, em suas análises, verifica o ensino, a pesquisa, extensão, responsabilidade social, gestão da instituição e corpo docente. Além disso, esse sistema conta com as informações obtidas no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE).

O ENADE atua no ensino superior desde 2004, quando foram aplicadas as primeiras avaliações de desempenho institucional. Essa prova mede o desempenho de estudantes universitários do primeiro e do último ano de graduação, e não avalia exclusivamente o sujeito, mas, sim, os cursos de graduações no país, em instituições privadas e públicas.

Além dessa avaliação para medir o desempenho dos cursos de graduação pelo país, para garantir uma vaga nessas IFES, os sujeitos são convidados a realizarem o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Vale ressaltar que os objetivos do ENEM eram, inicialmente, diferentes da sua atual realidade: o exame visava avaliar o desempenho do ensino médio público brasileiro e era realizado pelos estudantes no último ano do ensino médio.

Ao ser criado, em 1998, no governo de Fernando Henrique Cardoso, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) tinha como objetivo central avaliar as habilidades cognitivas dos jovens ao final do ciclo de formação básica, sendo facultativo o exame aos educandos.

As competências gerais que são avaliadas no ENEM estão estruturadas com base nas competências descritas nas operações formais da teoria de Piaget, tais como a capacidade de considerar todas as possibilidades para resolver um problema; a capacidade de formular hipóteses de combinar todas possibilidades e separar variáveis para testar influências de diferentes fatores; o uso do raciocínio hipotético dedutivo, da interpretação, análise, comparação e argumentação, e a generalização dessas operações a diversos conteúdos. O ENEM foi desenvolvido com base nessas concepções, e procura avaliar para certificar competências que expressam um saber constituinte, ou seja, as possibilidades e habilidades cognitivas por meio das quais as pessoas conseguem se expressar simbolicamente, compreender fenômenos, enfrentar e resolver problemas, argumentar e elaborar propostas em favor de sua luta por uma sobrevivência mais justa e digna, em fim, sejam pessoas capazes de se expressar de forma cidadã na luta diária pela sobrevivência e superação dos desafios que a vida impõe a cada um de nós, cotidianamente. (BRASIL, 2007b, p. 40)

O ENEM averiguou a qualidade do ensino médio no Brasil a partir de comparações com escalas internacionais de políticas avaliativas da educação, sendo uma postura característica do governo FHC, que estabelecia parâmetros ao desenvolvimento nacional a partir das perspectivas adotadas por países que adotaram uma agenda neoliberal, tais como, Chile, México, Argentina e Paraguai.

Para incentivar os jovens do último ano do ensino médio a realizarem a prova do ENEM, permitiu-se que as notas obtidas nas provas fossem utilizadas como compensações no desempenho estudantil para os processos seletivos das instituições superiores públicas.

A partir de 2002, com a ascensão de uma nova coligação político partidária para o governo brasileiro, o ENEM ganha especificidades pragmáticas, ou seja, possibilitar o ingresso de jovens no ensino superior particular por meio das notas obtidas no exame.

Posteriormente aos debates realizados, fixa-se a Medida Provisória 213 de setembro de 2004, originando, assim, o Programa Universidades para Todos (PROUNI).

Art. 3º O estudante a ser beneficiado pelo PROUNI será pré-selecionado pelos resultados e pelo perfil socioeconômico do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM ou outros critérios a serem definidos pelo Ministério da Educação, e, na etapa final, selecionado pela instituição de ensino superior, segundo seus próprios critérios, às quais competirá, também, aferir as informações prestadas pelo candidato. (BRASIL, 2004, p.1)

O Programa Universidade para Todos prevê bolsas integrais ou parciais nas IES particulares, para o preenchimento de vagas ociosas. No entanto, há pré-requisitos para a contemplação, como ter cursado o ensino médio em escolas públicas, ter sido pré-selecionado pelos resultados e pelo perfil socioeconômico do ENEM e “conseguido média acima de 4,5 (quatro, vírgula cinco) nota de corte estabelecida pelo MEC; no ano da criação do PROUNI, submeter-se aos processos seletivos das instituições de ensino superior particulares que aderiram ao Programa e ter renda mínima per capita de um salário mínimo e meio” (LOCCO, 2005, p. 20).

[...], outro projeto de lei encaminhado pelo governo, relacionado ao ensino superior- Projeto de Lei n. 3.582/2004 – denomina-se Programa Universidade para Todos ou ainda, PROUNI. Tal projeto prevê o aproveitamento de parte das vagas ociosas das instituições de ensino superior privadas para o novo programa, por meio de bolsas de estudo

integrais a serem concedidas a estudantes considerados pobres, que cursaram o ensino médio em escolas públicas, a professores da rede pública de ensino fundamental, sem diploma de nível superior, possibilitando, assim, a elevação da taxa de matrícula para esse nível ensino. Além disso, o Programa adotará uma política de cotas, pela qual serão concedidas bolsas de estudo para alunos auto declarados negros, pardos e indígenas, de acordo com a proporção dessas populações nos respectivos estados. As instituições privadas serão envolvidas no Programa mediante dois mecanismos: 1) as instituições filantrópicas de ensino superior – que já têm isenção de impostos federais – terão que transformar 20% de suas matrículas em vagas para o Prouni e 2) as universidades privadas com fins lucrativos, que atualmente pagam todos os impostos, se aderirem ao Prouni, terão isenção fiscal de alguns tributos e, como contrapartida, deverão oferecer uma bolsa para cada nove alunos regularmente matriculados em cursos efetivamente instalados na instituição. Tal projeto vem recebendo crítica, cabendo destaque aqueles que consideram o Prouni sob a percepção do aprofundamento do quadro de privatização do sistema de educação superior no país. (MANCIBO, 2004, p.847-848).

Desde então, houve aumento expressivo no número de inscrições para o Exame Nacional do Ensino Médio. Todos queriam, de alguma maneira, ingressar no ensino superior, sendo este direito garantido na LDB.

O PROUNI promoveu uma política pública de acesso à educação superior. No ano de sua criação, não houve políticas públicas que oferecessem a permanência dos estudantes contemplados com bolsas integrais em cidades diferentes das de origem. Essa mesma ressalva foi feita no ano de lançamento do REUNI, mas ambas as especificidades de permanência para o governo federal foram supridas por Medidas Provisórias e outras Legislações.

Em agosto de 2004, o então Ministro Tarso Genro falava em 60 a 80 mil bolsas-permanência para estudantes carentes do PROUNI, porém, até a destinação real para os estudantes, esse projeto que oferecia Bolsa-Permanência ficou em discussão durante um ano na SESu (STACHUK, 2004) e, nesse período, inúmeros estudantes deixaram suas graduações pela falta de condições financeira para garantir a permanência na universidade.

Oferecendo benefícios e não direitos aos bolsistas do PROUNI e estudantes das IFES, o governo faz com que os universitários deixem de ter uma “graduação digna”, com os melhores livros, participações em congressos e todo material necessário exigido pelo respectivo curso de graduação.

O PROUNI, criado em 2003, permitiu que inúmeras pessoas com condições econômicas desfavorecidas concluíssem uma graduação em faculdades particulares, mas nem sempre o diploma significou formação de qualidade ou garantia de emprego.

Programas como o PROUNI têm provocado, na sociedade brasileira, o que Freitas (2002) denomina “exclusão adiada”, pois o governo, ao proporcionar bolsas de estudo sem articular aos marcos regulatórios de qualidade de ensino e às políticas de geração de emprego, aprofunda as explicações neoliberais que culpabilizam o indivíduo pelo fracasso nos postos de trabalho. Segundo Zago (2006), o acesso ao conhecimento e ao diploma é dado à população, mas a competitividade e a retração do mercado de trabalho aprofundam a exclusão. A maioria da população acredita que a educação poderá fornecer o *status* desejado.

No contexto social de críticas das parcerias entre o Público-Privado e de abandono das Universidades Públicas, o governo Lula, em 2007, lança o REUNI, que utiliza o ENEM como processo seletivo. O jovem que realiza o ENEM, após a publicação das notas do exame, abre a plataforma Sistema de Seleção Unificada, em que as IFES que aderiram ao REUNI disponibilizam as vagas, e, por meio das notas obtidas, há o direcionamento das vagas mediante as três opções feitas pelos futuros universitários.

O REUNI surge como uma política pública para o ensino superior que não passou por instâncias de debate da sociedade civil, sobretudo, as entidades acadêmicas. Assim, foram muitas as manifestações contrárias ao projeto federal, como é possível verificar pelas inúmeras notícias veiculadas na mídia no ano em que o projeto foi apresentado e implementado pelas IESF.

Uma onda de ocupações nas universidades federais já atingiu pelo menos cinco instituições pelo país. O alvo comum das manifestações em São Paulo, Rio de Janeiro, Paraná e Bahia é o Programa de Apoio a Planos e Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, do Governo federal, chamado de Reuni. (REITORES, 2007, p.01)

Os movimentos estudantis se colocaram contra as diretrizes do projeto federal e a Universidade Federal da Bahia contou com várias mobilizações dos estudantes dos cursos que, no ano de criação do REUNI, sofreram com a falta de infraestrutura, de recursos pedagógicos e humanos.

Para se conseguir a ampliação do número de vagas dos cursos, haveria a necessidade de se ampliar toda a infraestrutura universitária, o que não ocorreu,

conforme apresentado no dossiê intitulado “O Livro Cinza do REUNI - Dossiê Denúncia das Consequências do REUNI”, publicado pela Coordenação Nacional de Entidades pela Revogação do REUNI, composta pelos Diretórios Acadêmicos de Fonoaudiologia – UFBA, Diretório Acadêmico Livre de Agronomia – UFRB e Diretório Acadêmico de Letras – UFJF, em julho de 2008, com segunda edição em janeiro de 2009. O Dossiê foi amplamente divulgado em todas as universidades federais brasileiras que aderiram ao REUNI e foi endereçado ao presidente Lula, ao Ministro da Educação Fernando Haddad, ao Congresso Nacional e ao povo brasileiro.

No primeiro dossiê, a mobilização dos estudantes universitários das IFES pedia a revogação do Decreto Presidencial Nº 6096, que instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Houve uma mobilização nacional impulsionada pelos Centros e Diretórios Acadêmicos das instituições que aderiram ao programa. Juntamente com o pedido de revogação do Decreto nº 6096, houve relatos de universitários que denunciavam como o programa foi imposto à comunidade acadêmica, sem o direito de discussões sobre a aplicação das diretrizes desse programa.

De acordo com a publicação Livro Cinza do REUNI, a Universidade Federal do Recôncavo Baiano, Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal de Mato Grosso, Universidade Federal de São Carlos, e Universidade do Rio de Janeiro o cursos de graduação tiveram que abandonar seus prédios para ceder lugar às reformas de infraestrutura para a alocação dos novos cursos e departamentos, causando um caos nas atividades dos *campi* universitários. Houve, ainda, falta de professores para as disciplinas já existentes e para as novas criadas pela reestruturação curricular, falta de bibliotecas, materiais pedagógicos, refeitórios, moradias etc. Assim, o primeiro dossiê denuncia uma expansão quantitativa que foi não qualitativa.

A segunda edição do dossiê traz relatos da mobilização estudantil que foi até o Distrito Federal no dia 12 de novembro de 2008 apresentar uma proposta de revogação do programa, com audiências da Delegação de Entidades pela Revogação do REUNI na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e do Senado e no MEC, em Brasília, composta pelo Senador Flávio Arns (PT-PR), representando o presidente da Comissão (Senador Cristovam Buarque PDT-DF), Aires Neves (chefe gabinete do senador Flávio Arns), Júlio Linhares (Secretário da Comissão de Educação, Cultura e Esporte) e Fabiany Vellasco (Assistente Parlamentar da Comissão de Educação, Cultura e Esportes), além dos estudantes Carolina Pinho (diretora de Esportes da UNE), Gabriel

Mendosa (CA Geografia UEM) e Cristiane¹²(DENEFONO-UFBA). Os estudantes tiveram o apoio do senador Flávio Arns (PT-PR), que solicitou uma audiência pública para fevereiro de 2009.

Na segunda edição do dossiê, é possível encontrar a ata da reunião das entidades com os representantes políticos, matérias jornalísticas dos grandes meios de comunicação nacional que apoiavam a implementação do REUNI e manifestações de apoio à revogação do decreto, engrossadas por diferentes instituições de ensino espalhadas pelo Brasil.

Esse importante movimento estudantil perdeu forças com o passar dos anos, pois a proposta de revogação do decreto não foi atendida, uma vez que o programa ia ao encontro das proposições das Agências internacionais que propunham a Reestruturação do ensino superior, ampliando o acesso à educação superior, como apresentada na primeira parte da pesquisa.

Houve a ampliação no número de matrículas oferecidas nas esferas privada-mercantil e públicas, em relação a décadas passadas, mas a oferta de matrícula não representa a exata quantidade de pessoas que concluem os cursos de graduação, necessitando, assim, de uma análise, para averiguar esses dados; a presente pesquisa, no entanto, não propõe desenvolver essa análise. O REUNI suscita mudanças profundas na constituição das novas universidades e nas já existentes, garantindo aos sujeitos uma formação baseada em habilidades e competências, tendo em vista as exigências do mercado de trabalho.

Vale ressaltar que o discurso das habilidades e competências contidas na formação inicial dos Bacharelados Interdisciplinares também está presente no ENEM, que comparece como exigência básica para o ingresso nos IFES que participam do REUNI. As competências e habilidades contidas no ENEM e nas propostas pedagógicas do REUNI, denominadas “Aprender a Aprender”, inauguram uma nova fase do ensino superior brasileiro.

O ensino nas IFES do REUNI é pautado em uma formação generalista que visa à adequação do estudante a várias ocupações do mercado de trabalho, independente da área de sua formação inicial. A formação generalista se pauta na flexibilização do conhecimento, do ensino e do mercado de trabalho e, nesse sentido, a universidade se

¹² No Livro Cinza do REUNI, o nome Cristiane só está representado por Cristiane (DENEFONO), não sendo possível, então, apresentar aqui a identificação do sujeito na publicação desse manifesto – em formato de livro – contra o REUNI.

volta para formar pessoas que se disponham a aprender ao longo da vida, sendo flexíveis para a resolução de diversas situações, instauradas.

De acordo com Oliveira (2010), a qualificação profissional do sujeito ganha outra formatação na contemporaneidade, pois as incertezas do mercado de trabalho se revestem de uma pedagogia das competências do aprender aprendendo e do *savoir-faire*. Pensando nessa pedagogia das competências, na segunda parte do trabalho, encontram-se o alinhamento da Pedagogia das Competências com a Prática Pedagógica do REUNI, que apresenta o Bacharelado Interdisciplinar como validação do aprender a aprender.

SEÇÃO 2- BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES: A CONSOLIDAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS

Para consolidar as propostas do REUNI, foi publicado o documento intitulado “Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares”. Esse documento foi publicado em novembro de 2010 e elaborado pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria nº 383 de 12 de abril de 2010 da Secretaria de Educação Superior\MEC, composto por Murilo Silva de Camargo da Diretoria de Desenvolvimento da Rede IFES -DIFES/SESu/MEC, Cleunice Matos Rehem Diretoria de Regulação e Supervisão da Educação Superior - DESUP/SESu/MEC, Yara Maria Rauh Müller da Universidade Federal de Santa Catarina, Derval dos Santos Rosa da Universidade Federal do ABC, Murilo Cruz Leal da Universidade Federal de São João Del-Rei, Eduardo Magrone da Universidade Federal de Juiz de Fora, Naomar de Almeida Filho da Universidade Federal da Bahia.

O documento acima mencionado teve a participação de representantes das seguintes IFES: Universidades Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro -Brasileira (UNILAB), Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Universidade Federal da Fronteira do Sul (UFFS), Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), Universidade Federal Rural do Semi – Árido (UFERSA), Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Diante da interiorização da educação superior, o aumento do número de matrículas e a promulgação do Programa de Reestruturação e Expansão da Universidade Federais Brasileiras (REUNI), de acordo com Almeida (2010), houve a necessidade de reestruturar a arquitetura acadêmica, pois esse novo modelo educacional não poderia ficar restrito apenas ao conhecimento memorizado oferecido pelo tradicionalismo universitário brasileiro.

Essa oferta de vagas nas IFES abriu precedentes para transformações do perfil estudantil, sendo necessário às IFES promoverem a ampliação de vagas em cursos

noturnos, em cursos semipresenciais ou à distância e implementação de políticas de ações afirmativas. Para atender aos jovens que chegam as IFES, é preciso que a estrutura curricular seja compatível com a nova ecologia do saber, pontuado por Almeida (2010):

Ao contrário de outras épocas, a nova ecologia cognitiva digital é marcada por uma capacidade sempre crescente de observação, processamento de dados e conversão do conhecimento em tecnologias capazes de alterar recorrentemente a visão de mundo predominante em uma mesma geração. Diante da complexidade e diversidade cultural do mundo contemporâneo, a arquitetura curricular das nossas formações de graduação reserva pouco espaço para a formação geral e, por isso, se revela impregnada por uma visão fragmentadora do conhecimento e alienada das questões emergentes da natureza, da sociedade, da história e da subjetividade. Constata-se uma ênfase na profissionalização precoce dos estudantes que tende a fragilizar o espírito universitário, reificando os valores próprios às profissões e, com Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares isso, elevando o caráter instrumental dos saberes ao topo da hierarquia disciplinar dos currículos dos cursos de graduação. (BRASIL, 2010, p.02)

A nova ecologia cognitiva¹³ exige que haja a flexibilidade no processo de ensino/aprendizagem e formação geral nos cursos de graduação. As pessoas precisam interligar o conhecimento sistêmico àquele previamente adquirido, pondo-os em prática para apreender novas habilidades ao longo da vida, o que será propiciado pelo Bacharel Interdisciplinar, presente nas Universidades Novas. (ALMEIDA, 2010)

A solução para contemplar essa ecologia cognitiva foi a implementação dos Bacharelados Interdisciplinares, inspirados na “concepção da Universidade de Brasília, no início da década de 1960, no Processo de Bolonha e nos *colleges* estadunidenses, mas incorporando um desenho inovador necessário para responder às nossas próprias e atuais demandas de formação acadêmica”. (BRASIL, 2010, p. 02)

Embutidos nessa proposta curricular inovadora, tem-se os sistemas de ciclos e créditos, ampliando as opções de formações, que já foram experimentados e implementados nas áreas da ciência e tecnologia nas seguintes IFES: Universidade Federal do ABC, desde sua criação em 2005/2006, Universidade Federal da Bahia, a partir de 2010, Universidade do Oeste do Pará, em 2009, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia em 2007 e Universidade Federal do Jequitinhonha e Murici em

¹³ Nova Ecologia cognitiva advém do vocabulário gerencial da década de 1980, em que o sujeito precisaria de Know-How (saber-como), competências e performance para desenvolver-se no ambiente profissional (STROOBANTS, citado por ROPÉ & TANGUY, 1997, p. 144)

2006 e, sem a apresentação do ano exato que iniciaram as atividades na área mencionada, nas Universidades Federais de Alfenas e do Rio Grande do Norte.

Conforme essa publicação federal, “Referenciais Orientadores para os Bacharéis Interdisciplinares”, os Bacharelados Interdisciplinares são programas de formação em nível de graduação de natureza geral e são:

[...] o espaço de formação universitária onde um conjunto importante de competências, habilidades e atitudes, transversais às competências técnicas, aliada a uma formação geral com fortes bases conceituais, éticas e culturais assumiriam a centralidade nas preocupações acadêmicas dos programas. Por seu turno, o segundo ciclo de estudos, de caráter opcional, estará dedicado à formação profissional em áreas específicas do conhecimento. O terceiro ciclo compreende a pós-graduação *stricto sensu*, que poderá contar com alunos egressos do Bacharelado Interdisciplinar. (BRASIL, 2010, p. 03)

A flexibilidade curricular permite que os universitários dialoguem com as diversas disciplinas feitas, havendo a oportunidade de refletirem de maneira constante sobre as novas habilidades aprendidas, para responder aos desafios do mundo de trabalho.

Quando os sujeitos cursam os Bacharelados Interdisciplinares, garantem diplomação nas grandes áreas de Artes, Ciências da Vida, Ciência e Tecnologia, Ciências Naturais e Matemáticas, Ciências Sociais, Humanidades e outros, sendo elas aprofundadas em ênfases ou pela opção na área de concentração.

Os projetos político-pedagógicos das IFES devem contar as especificidades para o êxito do BI em suas instituições, como diversidade na organização curricular, correlações com a realidade sociocultural e ambiental, superação dos modelos tradicionais, permitir aos estudantes a flexibilidade de escolhas e autonomia nas trajetórias de formação, acompanhar os estudantes em suas vidas acadêmicas, sendo o processo avaliativo diagnóstico, formativo e somativo, e oferecer a mobilidade acadêmica. Todas essas ações apresentadas pelos Referenciais Orientadores para os Bacharéis Interdisciplinares permitem que, ao final dos ciclos de formação, os jovens tenham:

1. capacidade de identificar e resolver problemas, enfrentar desafios e responder a novas demandas da sociedade contemporânea;
2. capacidade de comunicação e argumentação em suas múltiplas formas;

3. capacidade de atuar em áreas de fronteira e interfaces de diferentes disciplinas e campos de saber;
4. atitude investigativa, de prospecção, de busca e produção do conhecimento;
5. capacidade de trabalho em equipe e em redes;
6. capacidade de reconhecer especificidades regionais ou locais, contextualizando e relacionando com a situação global;
7. atitude ética nas esferas profissional, acadêmica e das relações interpessoais;
8. comprometimento com a sustentabilidade nas relações entre ciência, tecnologia, economia, sociedade e ambiente;
9. postura flexível e aberta em relação ao mundo do trabalho;
10. capacidade de tomar decisões em cenários de imprecisões e incertezas;
11. sensibilidade às desigualdades sociais e reconhecimento da diversidade dos saberes e das diferenças étnico-culturais;
12. capacidade de utilizar novas tecnologias que formam a base das atividades profissionais;
13. capacidade de empreendedorismo nos setores público, privado e terceiro setor. (BRASIL, 2010, p. 05)

Essas capacidades em aprender a aprender são ressonâncias das propostas do pensamento econômico neoliberal¹⁴ na educação, como resposta às crises nos processos de regulação do modo de produção capitalista que provocou mudanças no modo de gestão e organização do trabalho segundo o modelo fordista¹⁵ de produção de mercadoria, operando de modo concomitante e combinado com outras formas de

¹⁴ A partir da leitura da obra *Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?*, de Reginaldo Moraes (2001), pode-se afirmar que o pensamento econômico neoliberal advém das proposições de Friedrich von Hayek, que oferece rupturas e continuidades às especificidades do Liberalismo Clássico. O Neoliberalismo compareceria como opositor das políticas econômicas liberais de John Maynard Keynes, que propunha o Estado como progenitor do Bem-Estar-Social por meio de políticas de intervenção na esfera econômica e social. Keynes avaliava que o sistema capitalista gerava e aprofundava dois grandes problemas: o desemprego e a concentração de renda e que a ação do Estado apresentava-se como mecanismo de estabilização de uma economia instável e geradora de crises constantes. Entretanto, Hayek, em suas propostas neoliberais, avalia que o Estado se transformou em uma instituição obsoleta, onerosa e dispensável ao sistema capitalista e que era necessário barrar essa política econômica de intervenções estatais, pois a economia tem leis análogas às da Teoria da Evolução da Espécie proposta por Darwin ou Lamarck. Ele diz: “todas as instituições econômicas, políticas, sociais e culturais positivas são resultados de uma evolução espontânea” (MORAES, 2001, p. 43). Nesse sentido, as leis da livre concorrência do mercado possibilitam que cada sujeito tenha condição de conduzir e progredir sua própria vida, sem as intervenções Estatais, e que a partir da individualização das ações sociais e políticas, pôde-se regular as crises financeiras e sociais causadas pelo longo período de regulação e intervenção Estatal.

¹⁵ O Modelo Fordista reestrutura o projeto de administrar a produção, individualizando-a, limitando o descolamento do trabalhador no interior da indústria, deixando-o “abastecido de peças, em uma esteira”, aproveitando suas habilidades no processo de produção, aumentando a capacidade produtiva de cada elemento da fábrica. Vale salientar que, para Ford, o deslocamento deveria ser evitado porque o trabalhador não recebe honorários por ele. Os trabalhadores eram postos lado a lado no processo de produção e, para evitar rebeliões trabalhistas, eram postas pessoas de etnias e dialetos diversificados em uma mesma linha de produção, porém, a administração dos tempos durante a produção se deu mecânica e coletivamente, sendo imposto pelo “ritmo da esteira”, ou seja, pela negociação do produto, uma vez que o empresário recebia pelo produto, antes mesmo da venda e dos pagamentos com gastos de fabricação, sobretudo, com o pagamento de funcionários. Esse processo produtivo visava à massificação do consumo por meio de grandes estoques de mercadorias. (HELOANI, 2003, p. 55-60)

regulação. A produção *just in time*¹⁶ e o processo de flexibilização foi sendo adotado considerando o avanço tecnológico, a retração do mercado de trabalho, a fluidez do capital, a financeirização, a escassez da matéria prima, os custos do trabalho humano e o planeta como o chão dos processos de produção, circulação e consumo.

Entretanto, estas novas formas de produção tem implicações profundas. Uma produção mais flexível requer máquinas mais flexíveis e de finalidades genéricas, e mais operários polivalentes, altamente qualificados para operá-las. Uma maior qualificação e flexibilidade exige que os operários tenham um grau mais alto de responsabilidade e autonomia. (CLARKE, 1991, pág. 120)

De acordo com STROOBANTS, citado por ROPÉ & TANGUY, 1997, a tecnologia não pode mais ser inimiga do trabalhador, como ocorreu na década de 1980. Agora, as máquinas programadas e os robôs serviram de padrão ao novo *savoir-faire*, levando a que o funcionamento da máquina e os saberes extraídos de seu manuseio fossem considerados abstratos, tendo o trabalhador que internalizar essa abstração a fim de enriquecê-la durante o processo produtivo.

As transformações na produção material da vida têm repercussões na organização social e política. A educação, como parte da dinâmica material e simbólica da sociedade, precisa adequar-se ao modelo de produção vigente e, nesse sentido, a formação de grande parte dos sujeitos volta-se para a manipulação das novas tecnologias incorporadas ao sistema de produção flexível.

Para Saviani (2007), a educação e o trabalho estão interligados pelas ações do cotidiano, pois as necessidades do trabalho dialogam com as necessidades da formação, e essa, por sua vez, visa atender às demandas do sistema de produção. Na história educacional brasileira, é possível apontar a proximidade com as necessidades socioeconômicas.

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo,

¹⁶ A produção *Just in time*, que conquistou várias Escolas Econômicas, propõe mudanças significativas na organização do trabalho, de modo a regular o sistema de produção de acordo com as demandas efetivas do mercado, segundo o momento e a quantidade solicitada pelo mercado consumidor. (HELOANI, 2003, p. 132)

a formação do homem, isto é, um processo educativo (SAVIANI, 2007, p.154).

Segundo Saviani (2007), esse encontro entre educação, formação profissional e trabalho, na contemporaneidade, reduziu-se a competências para o mercado. Dessa maneira, a educação é responsável pelo ensino e desenvolvimento da competência por meio de currículos escolares flexíveis, os quais não validam os saberes sociais constituídos ao longo da história, e todo o patrimônio cultural fica ameaçado diante do ensino que não prima pela sua continuidade, pois este compreende que o conhecimento transmitido não seja aplicável no mercado de trabalho.

A formação generalista contida nos novos currículos universitários (Bacharelados Interdisciplinares) evidencia a empregabilidade e entende que os sujeitos precisam carregar as competências demandadas pelo mercado de trabalho, não restritas a uma área de atuação, mas flexíveis e adaptáveis a diferentes ocupações.

Além da empregabilidade necessária ao mundo contemporâneo, a adaptabilidade inclui-se no currículo universitário. Esse, por sua vez, permite que o jovem aprenda a se adaptar e obter resultados de sucesso nas mais diferentes situações, sendo a adaptabilidade regida pelos “5Cs”: Competência em liderança, Colaboração com a empresa, Competitividade, Criatividade, Comunicação e autonomia para resolver as adversidades.

Unidas a empregabilidade e a adaptabilidade, tem-se a teoria do capital humano de viés empirista, que comparece como um conjunto de competências que o indivíduo deve ter para melhor desenvolver seu trabalho, uma vez que o sujeito racional tem a capacidade de discernir acerca de suas escolhas a fim de se obter o sucesso econômico. E o caminho para o sucesso econômico se daria por qual via? A resposta a essa pergunta, segundo a teoria da empregabilidade, encontra-se na formação profissional do sujeito, ou seja, no investimento educacional, que abre oportunidades de acesso a bons empregos, aumento da renda, a melhora na qualidade de vida e qualidade profissional, ou seja, a qualidade é quantificável. (Raimann, 2014).

Prado (2014) pontuou que

[...] uma formação voltada para empregabilidade e adaptada às necessidades do setor mercantil. Nesse engodo da empregabilidade, conjugado com esse ou aquele modelo de educação, os traços de educação ao longo da vida, em consonância com os princípios *delorsianos*, dão o exato tom da qualificação permanente ante as contingências e “humor” desse setor. (PRADO, 2014, p.64)

As especificidades da empregabilidade vão ao encontro das proposições dos Quatro Pilares para a educação, propostas por Jacques Delors em 1998, já mencionados no primeiro capítulo, em que comparecem as especificidades educacionais do Governo Lula e as ações pedagógicas do REUNI que se materializam a partir da consolidação dos Bacharelados Interdisciplinares e apresentam os aspectos *delorsianos*, as singularidades da empregabilidade e a formação voltada para o capital humano.

Conforme Lima (2005), a humanização do capital nasce da tentativa de fazer uma associação entre a responsabilidade social e a pessoal. Associar o individualismo com a solidariedade muito colaborou para o surgimento e multiplicação das Organizações Não Governamentais (ONGs), que se apresentam como “terceiro setor”, ou seja, organizações da sociedade civil que profissionalizam a assistência social e o voluntariado, mas, na prática, são financiadas por grandes corporações econômicas nacionais e internacionais (mercado) ou pelo governo (Estado). (MONTANÕ, 2002)

As ONGs produzem políticas gerativas fazendo com que a sociedade acredite que o governo não tem condições de fazer tudo sozinho e, assim, gera-se uma falsificação da situação de origem da pobreza do país.

Lima (2005) afirma que, na atualidade, mostra-se politicamente correto a realização de trabalhos voluntários, como forma de exploração da hora de trabalho livre, para que as periferias fiquem na periferia com bens, serviços e programas focalizados, não invadam os centros urbanos, comerciais e industriais e as pessoas se sintam bem diante das realidades existentes.

Fortalecer uma política gerativa: a política gerativa fornece condições materiais e estruturas organizacionais para a atuação de indivíduos e grupos (não são materiais sociais) na ordem social, constituindo-se como o principal meio de abordagem dos problemas ligados a pobreza e a exclusão social. (LIMA, 2005, p.25).

Ainda em Lima:

A política gerativa é uma política que busca permitir aos indivíduos e grupos fazerem as coisas acontecerem, e não esperarem que as coisas lhes aconteçam, no contexto de preocupação e objetivos sociais totais[...] A política gerativa é uma defesa da política de domínio público, mas ela não se situa na velha posição entre Estado e mercado. (GIDDENS, 1996, p.23 apud LIMA, 2005, p.25).

Essas ações gerativas fomentam as habilidades e competências necessárias para os enfrentamentos político-sociais que acometem a população. A pedagogia das competências no ensino superior no Brasil foi validada pelas propostas pedagógicas do REUNI. As pessoas pobres, quando incluídas no ensino superior por essa entre outras políticas educacionais, encontram a oportunidade de qualificação profissional e garantia de renda, algo indispensável ao desenvolvimento econômico e, sobretudo, social.

Os cursos oferecidos nas Universidades Novas, concomitantes ao REUNI, apresentam currículos universitários flexíveis, com aumento do número de estudantes por cursos de graduação, interiorização das universidades, não sendo essas exclusividades dos grandes centros econômicos. Fica em evidência que as proposições do REUNI destinam-se aos jovens que estão fora do mercado de trabalho, a fim de moldá-los de acordo com as necessidades do modo de produção capitalista, com uma linguagem envolta de democratização do ensino superior. Essa democratização do ensino superior seria feita contando com as Universidades Novas e com um projeto elaborado por reitores das IFES e coordenado pelo Reitor Naomar Almeida da Universidade Federal da Bahia, baseado na “nova arquitetura curricular” (CATANI; AZEVEDO; LIMA 2008).

Assim, com mais flexibilidade curricular, mais possibilidade de diálogo entre as disciplinas e mais liberdade para os estudantes escolherem os seus itinerários de formação, 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, p. 04, 2007)

A defesa de uma educação generalista que culminará numa educação flexível faz parte das propostas do Banco Mundial e Unesco. Os currículos acadêmicos precisam ir ao encontro da flexibilidade acadêmica, para garantir uma formação em curto espaço de tempo, a fim de que os jovens possam, o quanto antes, ir para o mercado de trabalho.

Vale ressaltar, neste momento, as especificidades dos modelos norte-americano e europeu para o ensino superior, garantindo, assim, uma melhor compreensão das discussões acerca da estrutura curricular dos Bacharelados Interdisciplinares nas Universidades Novas.

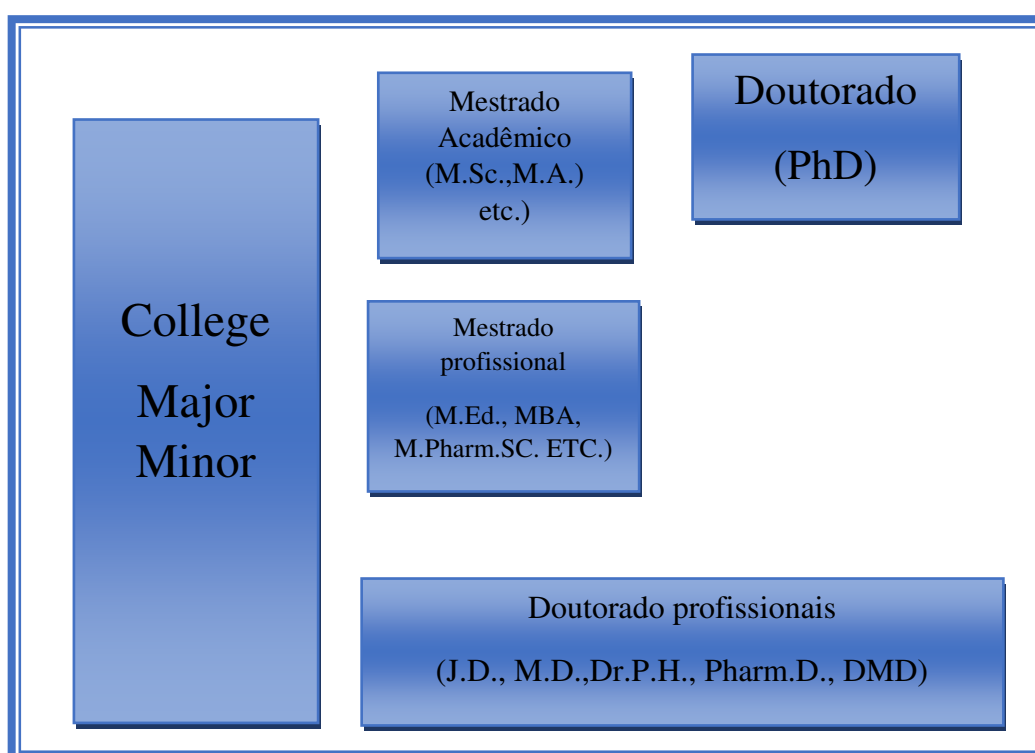
Iniciando pelo modelo norte americano, o *College*¹⁷, de acordo com Moraes (2014), são cursos universitários de curta duração, nos quais os sujeitos realizam dois

¹⁷ Vale ressaltar que as influências à constituição dos *Colleges* norte-americanos foram as mesmas propostas em 1858 por John Henry Newman, na obra *The idea of University*.

anos de estudos fundamentais para o ciclo de graduação, obtendo o diploma *Associate Degree*, para que possam progredir nos estudos acadêmicos por mais quatro anos nas *Graduate School* (tais escolas são estaduais; algumas mantêm políticas de transferências que viabilizam a continuidade na formação acadêmica). Nessa etapa da formação, encontram-se os mestrados e doutorados, além da pós-graduação profissional.

Vale ressaltar que a estrutura dos *Colleges* sofrem variações entre os Estados norte-americanos. O estudante, nesse sistema de ciclos, pode optar por áreas de concentração menor ou maior, denominadas de *Minor* ou *Major*.

Quadro 5 - Modelo norte-americano de arquitetura curricular¹⁸



Fonte: Almeida (2007, p.233).

Moraes (2014) salienta que a crise financeira norte-americana propiciou maior procura pelos *Community Colleges*, pelo fato de terem valores acessíveis e proporcionais a uma formação aligeirada. “Os *Community Colleges* são responsáveis por mais de 40% dos ingressantes, todo ano e são especialmente importantes para

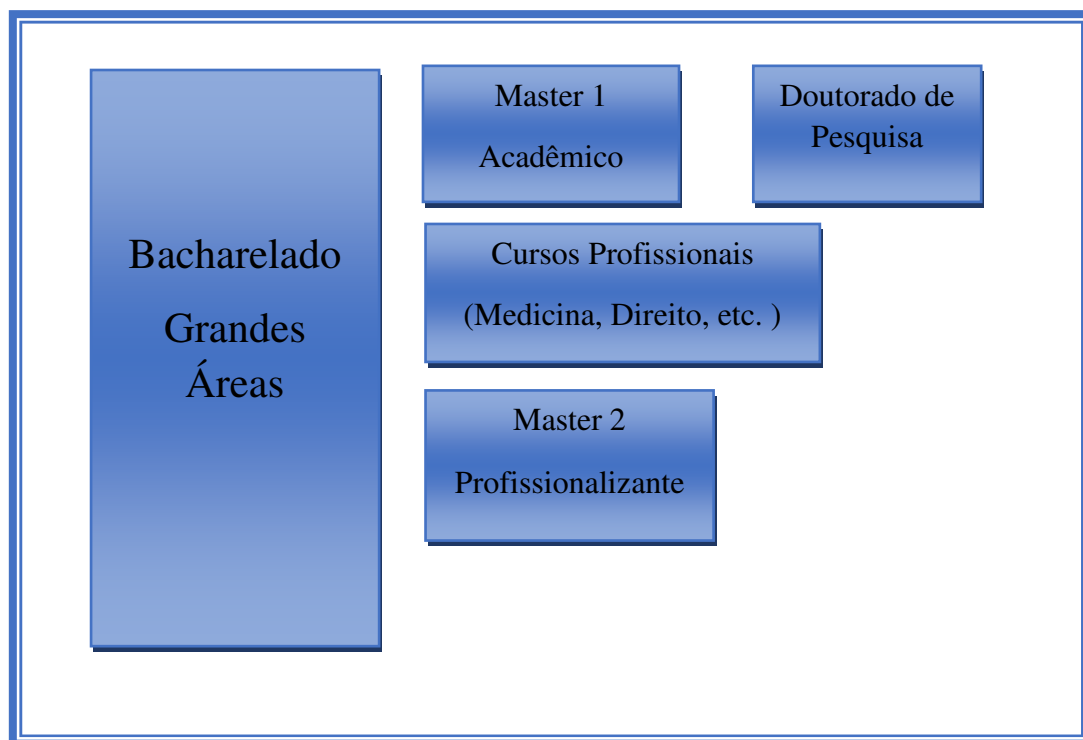
¹⁸ Vale salientar que os *Colleges* nos Estados Unidos têm variações de um Estado a outro. Esse quadro mostra o modelo apresentado por Naomar Almeida (2007), que não informou, em sua obra, em qual modelo de *College* se baseou. OLIVEN (2005) salienta que todos os *Colleges* têm a formação geral e flexibilidade curricular como marca e os universitários que cursam os *Colleges* devem escolher as disciplinas úteis para dar prosseguimento aos estudos.

segmentos tradicionalmente excluídos, como negros, latinos, mulheres e trabalhadores pobres”. (MORAES, 2014, p. 452)

A formação aligeirada “tem sido uma estratégia cada vez mais usual para enfrentar a tremenda subida dos preços das faculdades, em contraste com a estagnação das rendas familiares”, (MORAES, 2014, p. 453). Além disso, devido à grande procura pelos *Colleges*, as Universidades estaduais estadunidenses começaram a descentralizar-se, criando *colleges* em regiões que demandavam procura pela educação superior. “As universidades estaduais criavam campi especiais, fora de sua sede, onde eram oferecidos os dois primeiros anos de graduação” (MORAES, 2014, p. 458), permitindo que os estudantes trabalhassem e desenvolvessem suas atividades acadêmicas sem precisarem se deslocar por mais de quarenta quilômetros.

Moraes (2014) aponta que, desde a criação dos *Community Colleges*, diferentes enfoques lhe foram atribuídos, mas nas últimas décadas, estes se voltam para a formação de força de trabalho intermediária, “que fica entre o engenheiro e o operário especializado” (MORAES, 2014, p. 459), sendo, assim, não muito distante das atribuições da educação superior no mundo, como pode ser observado nos demais modelos.

Após a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior, tem-se três ciclos de formação. O primeiro com duração de três anos, possibilitando, ao estudante, um diploma de licenciatura, mas podendo o universitário prosseguir seus estudos. Já o segundo ciclo é destinado a “carreiras imperiais”, como Medicina, Direito e Engenharias. Nesse ciclo, há a possibilidade de o estudante fazer o mestrado acadêmico, assim como a inovação na Europa e o mestrado profissional. O terceiro ciclo corresponde ao doutorado de pesquisa de curta e longa duração, de três e quatro anos, respectivamente. O Espaço Europeu de Ensino Superior será detalhado na sequência deste capítulo.

Quadro 6 - Estrutura acadêmica Processo de Bolonha

Fonte: Almeida (2007, p. 236).

Processo de Bolonha remetem às Faculdades Superiores, tal como apresentadas por Kant (1993), as quais eram representadas pela Medicina, Direito e Teologia, transformadas em Engenharias na modernidade, devido aos conflitos teóricos que os teólogos desenvolveram na tentativa de defender que a razão científica estaria representada pelos preceitos dos estudos canônicos e eclesiais, “a razão é livre por sua natureza e não escolhe nenhuma ordem para aceitar algo como verdadeiro”. (KANT, 1993, p. 22)

De acordo com Kant (1993), as Faculdades Superiores representaram os interesses estadistas, “entre as Faculdade Superiores contam-se somente aquelas em cujas doutrinas o governo está interessado” (KANT, 1993, p.21), enquanto as demais áreas do conhecimento e faculdades foram denominadas de Faculdade Inferiores, pois apenas ofereceriam a formação erudita ao povo, não sendo o princípio regulador da ordem superior.

Kant (1993) mostra que, durante séculos, as Faculdades Superiores permaneceram em conflito umas com as outras e, com as Faculdades Inferiores,

buscando compreender os aspectos que levaria o sujeito à liberdade, o princípio filosófico apresentou-se necessário aos questionamentos e respostas, uma vez que a Faculdade de Filosofia ofereceu subsídios de descobertas valiosas para o nascer de novas Faculdades que ofereceriam criticidade ao povo, nesse sentido, caberia às Faculdades Superiores aceitarem sua descendência e dependência das Faculdades Inferiores.

A Faculdade de filosofia pode, pois, reivindicar todas as disciplinas para submeter a exame a sua verdade. Não pode ser afectada de interdito pelo governo sem que este actue contra o seu propósito genuíno essencial, e as Faculdades superiores devem aceitar as suas objecções e dúvidas, que ela publicamente expõe — o que decerto elas poderiam achar oneroso porque, sem semelhante crítico, teriam podido permanecer sem perturbação no seu domínio uma vez adquirido, seja sob que título for e, não obstante, imperar aí de modo despótico. (KANT, 1993, p. 32)

A partir das postulações de Kant (1993), a ênfase dada às “carreiras imperiais” do então Processo de Bolonha foi a mesma dada às Faculdades Superiores no século XVI, pois o Estado, em ambos os períodos, conseguiria organizar a formação acadêmica a fim de atender às necessidades sociais.

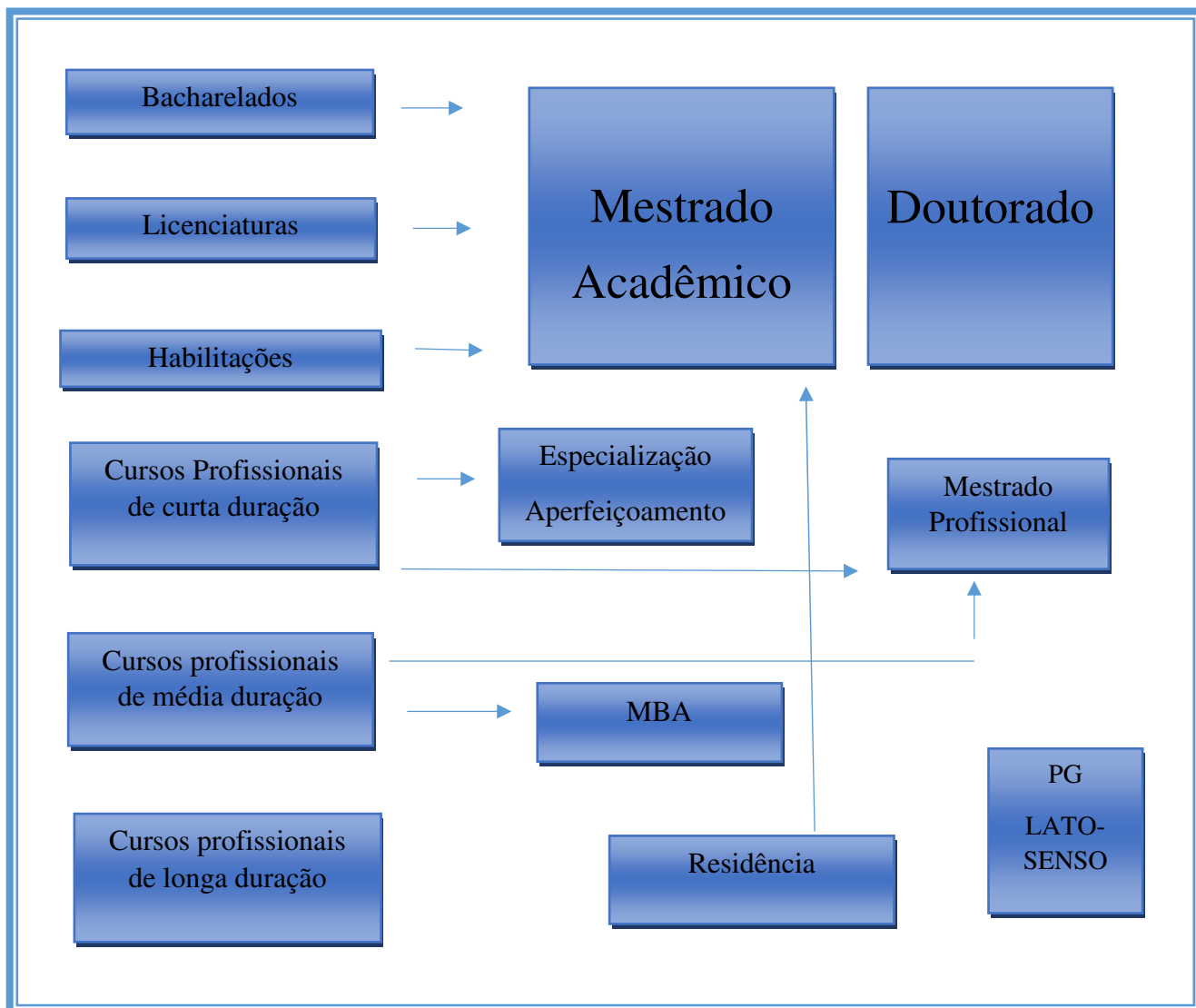
O que mais interessa ao governo e o meio de ele manter a mais forte e duradoira influência sobre o povo e desta natureza são os objectos das Faculdades superiores. Por isso, reserva-se o direito de ele próprio sancionar as doutrinas das Faculdades superiores; quanto às da Faculdade inferior, deixa-as para a razão peculiar do povo erudito. — Embora sancione tais doutrinas, ele (o governo) não ensina, mas pretende apenas que certas doutrinas sejam acolhidas pelas respectivas Faculdades na sua exposição pública, com exclusão das doutrinas contrárias. (KANT, 1993, p. 21)

Diante do exposto, pode-se afirmar que a constituição da educação superior de dada sociedade parte, inicialmente, dos interesses estadistas, perpassando os conflitos virtuosos da academia pela busca da liberdade de pensamento e conhecimento.

O atual modelo brasileiro, julgado ultrapassado por Almeida (2007), consiste em cursos de licenciaturas e bacharelados, podendo haver, nesses cursos, as habilitações, as ênfases, além dos diplomas de tecnólogo (pós-médio), mestrado acadêmico, especializações, mestrado profissional e doutorado. Cada curso tem sua função específica com durações determinadas pelas legislações vigentes. Esse sistema é

considerado mais complexo e longo comparado à nova arquitetura curricular proposta nas Universidades Novas.

Quadro 7: Atual Estrutura acadêmica Brasileira



Fonte: ALMEIDA, 2007, p. 241

A Nova Arquitetura curricular inclui o currículo flexível como parte da necessidade de formar pessoas flexíveis para um mercado de trabalho flexível. A regulação da flexibilização no modo de produção teve início no modelo japonês conhecido como *toyotismo*, que treinava os trabalhadores para atuarem em rodízio em diferentes setores de produção da empresa.

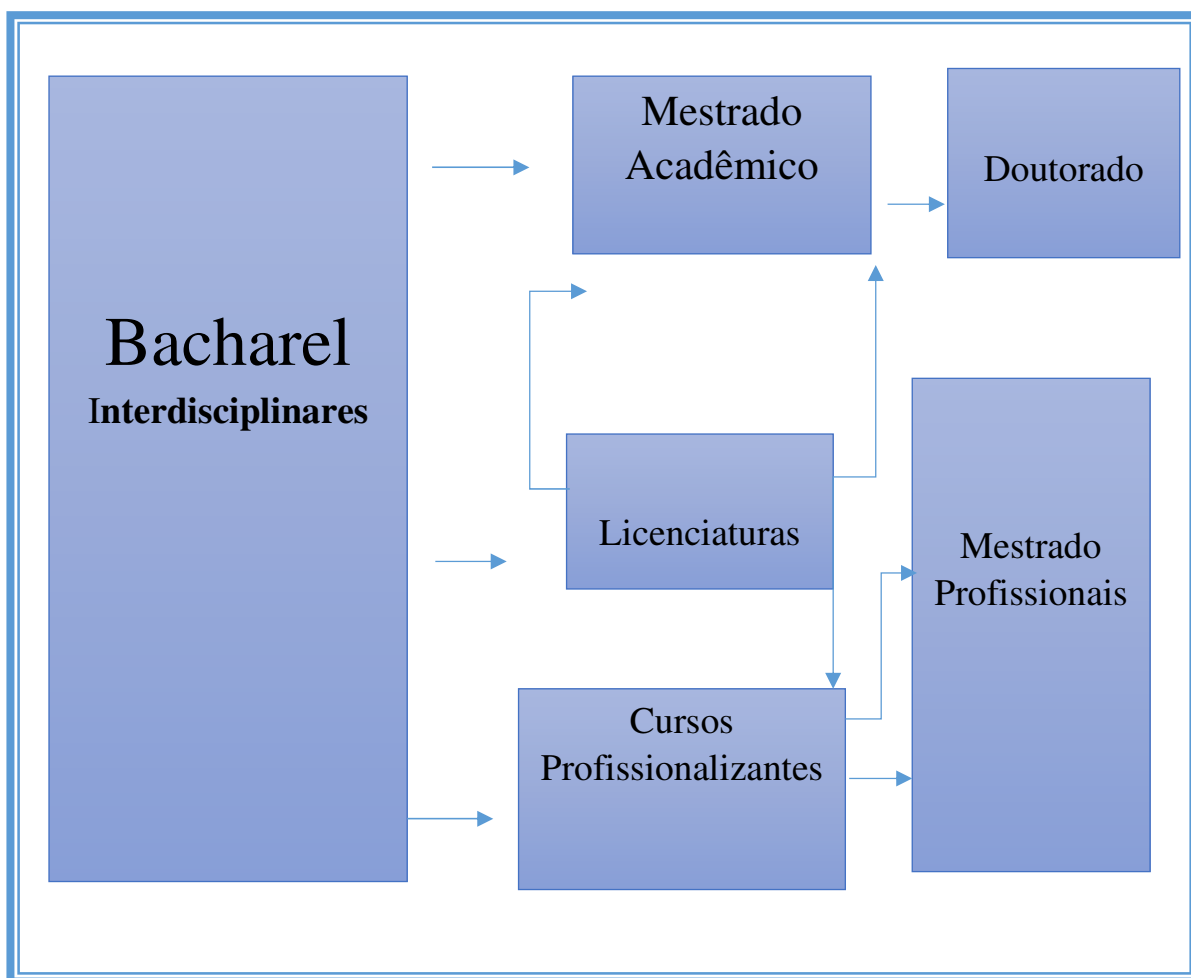
As instituições de ensino superior, ao longo dos anos, se adaptaram a esse modelo de produção de ensino. No Brasil, essas perspectivas educacionais chegaram

com força nas últimas décadas, e o governo Lula aderiu à ideia da flexibilidade como componente da formação do profissional, por meio de suas políticas públicas.

O sujeito que aprende “um pouco de tudo”, tornando-se hábil em qualquer posto da produção na empresa, permite ao patronato a redução das ocupações, carreiras e estabilidades no trabalho, pois um operário realiza muitas funções. Vale ressaltar que esse aprendizado e essa adaptabilidade se darão ao longo da vida do indivíduo. O estudante universitário que aprende “um pouco de tudo” durante a sua formação inicial torna-se um profissional não especialista, um generalista com capacidades flexíveis.

A Nova Arquitetura curricular pode ser exemplificada pelo surgimento da proposta do Bacharel Interdisciplinar, que introduz, no sistema de ensino das IFES, uma formação em ciclos, sendo o primeiro ciclo correspondente à graduação, o segundo, à formação específica. Já o terceiro ciclo destina-se à pós-graduação, permitindo a diplomação nas grandes áreas do conhecimento, como Artes, Ciências da Vida, Ciência e Tecnologia, Ciências Naturais e Matemáticas, Ciências Sociais e Humanidades, ao término do primeiro ciclo.

Quadro 8: “A Nova Arquitetura Curricular” - Universidade Nova



Fonte: ALMEIDA, 2007, p. 266

Esses bacharelados interdisciplinares são encontrados em dezessete Universidades Federais brasileiras. Dessas, apenas a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal do ABC (UFABC), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) e Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) não foram criadas após a instituição do REUNI.

Para realizar essa contabilidade, foi necessária uma pesquisa no sítio eletrônico de cada uma das IFES, para observar se há a existência do BI, pois, nos sítios eletrônicos do MEC e ANDIFES, não há uma lista da ocorrência dos Bacharelados Interdisciplinares no país, e alguns sites de Orientação Vocacional oferecem a relação de BIs no país, mas com falhas e limitações.

Na tabela abaixo, estão dispostas as IFES que possuem o BIs. Existem cursos de BIs que funcionam sem a regulamentação do MEC, como é o caso do curso de Educação do Campo de Sumé da Universidade Federal de Campina Grande, iniciado em 2009.

Tabela 23: Bacharelados Interdisciplinares no Brasil

LOCALIDADE	BACHARELADOS INTERDISCIPLINAR EM:	CURSOS OPCIONAIS À FORMAÇÃO ESPECÍFICA
São Luís(MA)	Ciência e Tecnologia	Engenharia Ambiental, Engenharia Civil e Engenharia Mecânica
Balsas(MA)	Ciência e Tecnologia	Engenharia Ambiental, Engenharia Civil e Engenharia Elétrica
Santarém(PA)	Gestão Ambiental	Engenharia Sanitária e Ambiental
Santarém(PA)	Ciência e Tecnologia	Engenharia Física
Santarém(PA)	Ciência da Terra	Ciências Atmosféricas, Geofísica e Geologia
Santarém(PA)	Tecnologia da Informação	Ciência da Computação e Engenharia da Computação
Santarém(PA)	Ciências Biológicas	Biologia Aquática e Biologia Vegetal
Santarém(PA)	Ciências e Tecnologias das Águas	Engenharia de Aquicultura e Engenharia de Pesca
Santarém(PA)	Biotecnologia	Farmácia
Salvador(BA)	Ciência e Tecnologia	Artes e Tecnologia Contemporâneas, Computação e Estudo da Subjetividade e do Comportamento Humano
Salvador(BA)	Saúde	Bio- Interação e Estudo da Subjetividade e do Comportamento Humano
		Artes e Tecnologia Contemporâneas, Cinema e Audiovisual, Escritas Criativas, Estudo da Subjetividade e do Comportamento Humano, Estudos Coreográficos, Língua, Literatura e Cultura, Música, Política e Gestão das Culturas e Teatro
Salvador(BA)	Artes	
		Cinema e Audiovisual, Escritas Criativas, Estudo da Subjetividade e do Comportamento Humano, Estudo das Cidades, Estudos Feministas e de Gênero na Contemporaneidade, Estudos Jurídicos, Língua, Literatura e Cultura, Política e Gestão das Culturas, Relações Internacionais e Teatro
Salvador(BA)	Humanidades	
		Engenharia Civil, Engenharia da Computação, Engenharia de Energia, Engenharia de Petróleo, Engenharia de Produção, Engenharia Mecânica, Engenharia Química
Mossoró	Ciência e Tecnologia	
Caraúbas(RN)	Ciência e Tecnologia	Engenharia Civil, Engenharia Elétrica e Engenharia Mecânica
Angicos(RN)	Ciência e Tecnologia	Engenharia Civil e Engenharia de Produção

Cruz das Almas(BA)	Ciências Exatas e Tecnológicas	Engenharia Civil, Engenharia da Computação, Engenharia Mecânica e Matemática
Santo Antônio de Jesus(BA)	Saúde	Enfermagem, Medicina, Nutrição e Psicologia
Santo Amaro(BA)	Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas	Tecnologia do Espetáculo (cenografia, figurino, iluminação e caracterização)
Feira de Santana(BA)	Energia e Sustentabilidade	Engenharia de Energia
Natal(RN)	Ciências e Tecnologia	Engenharia Ambiental, Engenharia Biométrica, Engenharia da Computação, Engenharia de Materiais, Engenharia de Petróleo, Engenharia de Telecomunicações, Engenharia Mecânica e Engenharia Mecatrônica
Natal(RN)	Tecnologia da Informação	Ciências da Computação e Engenharia de Software
Porto Seguro(BA)	Artes	Artes Cênicas, Cinema e Música
Porto Seguro(BA)	Ciências	Agroecologia, Biologia e Oceanografia
Porto Seguro(BA)	Humanidades	Direito, Economia e História
Porto Seguro(BA)	Saúde	Medicina, Psicologia e Saúde Coletiva. Os opcionais são realizados em Teixeira de Freitas
Teixeira de Freitas(BA)	Artes	Artes Cênicas, Cinema e Música. Os opcionais são realizados em Porto Seguro
Teixeira de Freitas(BA)	Ciências	Agroecologia, Biologia e Oceanografia. Os opcionais são realizados em Porto Seguro ou Itabuna
Teixeira de Freitas(BA)	Humanidades	Direito, Economia e História. Os opcionais são realizados em Porto Seguro
Teixeira de Freitas(BA)	Saúde	Medicina, Psicologia e Saúde Coletiva
Itabuna(BA)	Ciências	Engenharia Civil e Engenharia Florestal
Itabuna(BA)	Artes	Artes Cênicas, Cinema e Música. Os opcionais são realizados em Porto Seguro
Itabuna(BA)	Humanidades	Direito, Economia e História. Os opcionais são realizados em Porto Seguro
Itabuna(BA)	Saúde	Medicina, Psicologia e Saúde Coletiva. Os opcionais são realizados em Teixeira de Freitas
Sumé (PE)	Educação do Campo	Não especificado
Redenção (CE)	Humanidades	Antropologia, História, Pedagogia e Sociologia
São Francisco do Conde(BA)	Humanidades	Antropologia, História, Pedagogia e Sociologia

Santo André(SP)	Ciência e Tecnologia	Ciência da Computação, Ciências Biológicas, Engenharia Aeroespacial, Engenharia Ambiental e Urbana, Engenharia de Instrumentação, Automoção e Robótica, Engenharia de Materiais, Física, Matemática, Neurociência e Química.
São Bernardo do Campo(SP)	Ciências e Humanidades	Ciências Econômicas, Filosofia, Planejamento, Territorial, Políticas Públicas e Relações Internacionais
São Bernardo do Campo(SP)	Ciência e Tecnologia	Ciência da Computação, Ciências Biológicas, Engenharia Aeroespacial, Engenharia Ambiental e Urbana, Engenharia de Instrumentação, Automação e Robótica, Engenharia de Materiais, Física, Matemática, Neurociência e Química.
São José dos Campos	Ciência e Tecnologia	Bioteecnacionalologia, Ciência da Computação e Engenharia Biomédica, Engenharia da Computação, Engenharia de Materiais, e Matemática Computacional
Santos(SP)	Ciências do Mar	Engenharia Ambiental Portuária e Engenharia de Petróleo e Energias Renováveis
Juiz de Fora(MG)	Ciências Exatas	Ciência da Computação, Engenharia Computacional, Engenharia Elétrica(energia), Engenharia Elétrica (robótica e automação industrial), Engenharia Elétrica (sistema e potência), Engenharia Elétrica (sistema eletrônico), Engenharia Elétrica (telecomunicações), Engenharia Mecânica, Estática, Física, Matemática e Química
Juiz de Fora(MG)	Artes e Design	Artes Visuais, Cinema e Audiovisual, Design e Moda
Juiz de Fora(MG)	Ciências Humanas	Ciência da Religião, Ciências Sociais, Filosofia e Turismo
São João del Rei(MG)	Biossistemas	Zootecnia
Ouro Branco(MG)	Ciência e Tecnologia	Engenharia Civil (ênfase em estruturas metálicas), Engenharia de Bioprocessos, Engenharia de Telecomunicações, Engenharia Mecatrônica e Engenharia Química
Sete Lagoas(MG)	Biossistemas	Engenharia Agrônômica e Engenharia de Alimentos
Janaúba(MG)	Ciências e Economia	Engenharia de Materiais, Engenharia de Minas, Engenharia Metalúrgica e Química Industrial
Unaí(MG)	Ciências Agrárias	Agronomia, Engenharia Agrícola, Medicina Veterinária e Zootecnia
Teófilo Otoni(MG)	Ciência e Tecnologia	Engenharia Civil, Engenharia de Produção e Engenharia Hídrica
Diamantina(MG)	Ciência e Tecnologia	Engenharia de Alimentos, Engenharia Mecânica e Engenharia Química

Diamantina(MG)	Humanidades	Geografia, História, Letras- Português e Espanhol, Letras- Português e Inglês e Pedagogia
Varginha(MG)	Ciência e Economia	Admiração Pública, Ciências Econômicas com ênfase em Controladoria e Ciências Atuariais
Poço de Caldas(MG)	Ciência e Tecnologia	Engenharia Ambiental, Engenharia de Minas e Engenharia Química
Itaqui(RS)	Ciência e Tecnologia	Agronomia, Ciência e Tecnologia Agroalimentar e Nutrição
Silveira Martins(RS)	Ciências e Tecnologia	Gestão Sustentável
Erechim	Educação do Campo: Ciências da Natureza	Ciências, Biologia, Física e Química
Laranjeiras do Sul	Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas	História, Geografia, Sociologia e Filosofia
Foz do Iguaçu	Biotecnologia	Biologia Molecular e Saúde ou Biologia em Meio Ambiente e Indústria
Foz do Iguaçu	Administração Pública e Políticas Públicas	Administração Pública ou Políticas Públicas

Fonte: Elaborado pela autora a partir da coleta de dados, entre janeiro e março de 2015, a partir da Tabela disponível em: <http://guiadoestudante.abril.com.br/vestibular-enem/bacharelados-interdisciplinares-formacao-ampla-flexivel-818840.shtml>

Observando a tabela, temos a incidência dos BI de maneira quantitativa nos Estados de Minas Gerais e Bahia. No último Estado, há essa ocorrência devido às proposições do BIs ter iniciado com Naomar Almeida, como já detalhado neste trabalho, mas o Estado de Minas Gerais e seus BIs causam especulações e intrigas, pois, no período de implementação desses bacharelados, o governo estadual comparecia como oposição ao governo federal, então, quais seriam as razões da proposta federal no âmbito estadual? Além disso, a Região Centro-Oeste não apresenta a modalidade BIs em suas IFES, como pode ser observado nos mapas abaixo.

A região Nordeste brasileira concentra a maior parte do BI no Estado baiano, devido às influências do idealizador do BI no país, sendo dezesseis cursos que oscilam entre as áreas da Saúde, Humanidades, Arte, Tecnologia e Ciências, espalhados em diferentes cidades baianas, oferecendo aos estudantes a possibilidade de se tornarem professores no primeiro momento ou seguirem carreira para se tornarem médicos, advogados, psicólogos, biólogos, entre outros.

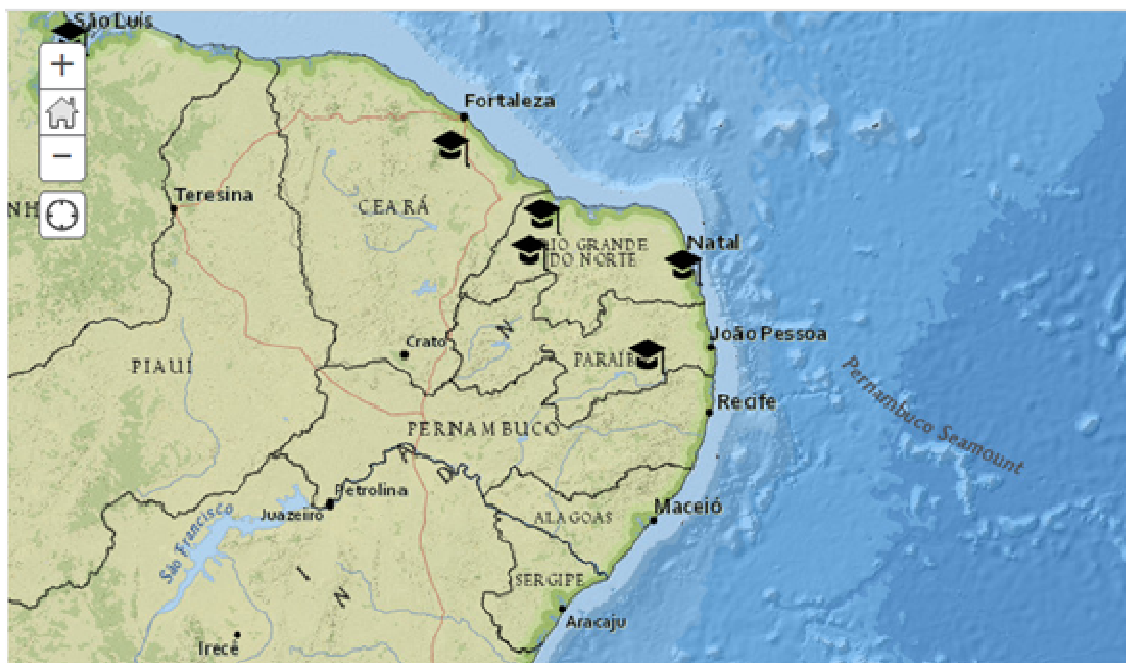
Mapa 3: Bacharelados Interdisciplinares na Região Nordeste



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados entre janeiro e março de 2015

A ocorrência do BI não está restrita ao Estado baiano. Na Paraíba, em Campina Grande, após desvinculação de alguns cursos de graduação da Universidade Federal da Paraíba em 2002, criou-se a Universidade Federal de Campina Grande, que oferece o BI deste Estado.

Mapa 4: Bacharelados Interdisciplinares na Região Nordeste



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados entre janeiro e março de 2015

No Estado do Rio Grande do Norte, a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) oferece BI apenas em Ciência e Tecnologia, com intuito de dinamizar o desenvolvimento agrário da região a partir do uso das tecnologias. A Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em comunhão com as perspectivas da UFERSA, dispõe, à população, BI em Ciência e Tecnologia ou em Tecnologia da Informação.

Na região norte do país, o BI tem maior incidência na Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), com cursos apenas nas áreas das ciências exatas e biológicas, não havendo cursos de formação humanista, ocorrendo o mesmo na Universidade Federal do Maranhão.

Mapa 5: Bacharelados Interdisciplinares na Região Norte



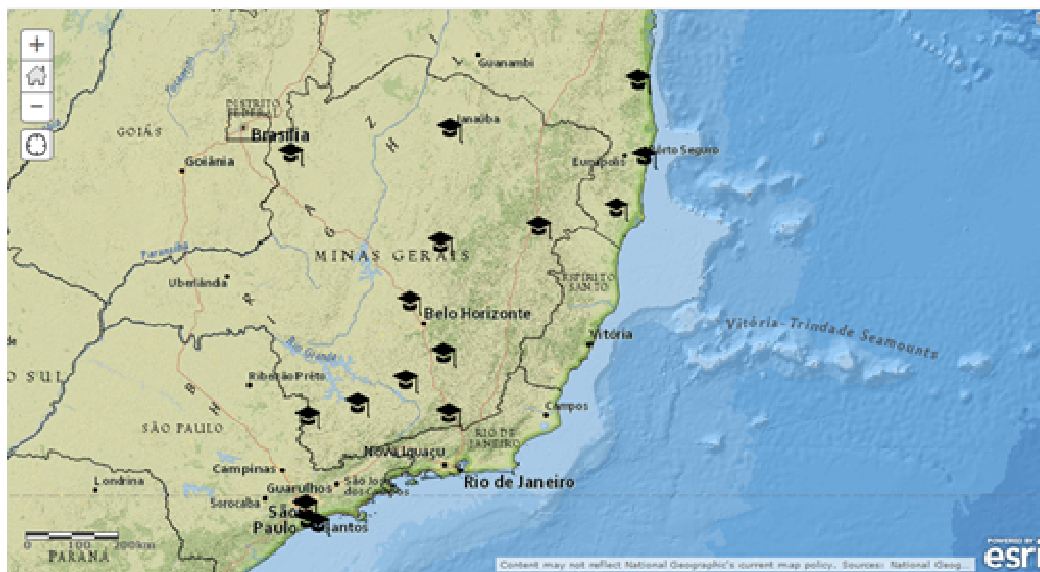
Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados entre janeiro e março de 2015

Na região sudeste, pode-se considerar a segunda maior concentração do BI no país e a maioria dos BIs, nessa região, está no estado de Minas Gerais, como observado.

A Universidade Federal do ABC oferece o Bacharelado Interdisciplinar em duas grandes áreas do conhecimento: Bacharelado em Ciência e Tecnologia (BC&T) ou Bacharelado em Ciências e Humanidades (BC&H). Os ingressos em um desses Bacharelados Interdisciplinares têm a formação generalista, de acordo com a grande área do conhecimento Humanidades ou Ciência e Tecnologia, o que dá ao estudante a possibilidade de seguir a formação específica do segundo ciclo.

De acordo com informações encontradas no sítio eletrônico da UFABC, os cursos de engenharia da UFABC não apresentam formação generalista como os demais encontrados no Brasil.

Mapa 6: Bacharelados Interdisciplinares na Região Sudeste



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados entre janeiro e março de 2015.

Na região sul do país, os BIs ocorrem com poucas incidências em apenas quatro universidades, em regiões rurais. No intuito de potencializar a economia da região, o BI comparece com processos de sistematização do conhecimento local. Exceto a Universidade Federal da Integração Latino Americana, em que, além dos BIs se constituírem como universidade trinacional, atendendo a estudantes de três países (Argentina, Paraguai e Brasil), todos cursos de graduação, no primeiro semestre, têm disciplinas comuns, como Fundamentos da América Latina e Português Adicional Básico ou Espanhol Adicional Básico.

Mapa 7: Bacharelados Interdisciplinares na Região Sul



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados entre janeiro e março de 2015.

Observando os mapas, percebe-se a ausência da região centro-oeste, que também foi notada durante a pesquisa realizada nos sítios eletrônicos das IFES. Nessa região, não foi detectado, até o momento, a presença dos bacharelados interdisciplinares, entretanto, realizar a pesquisa em cada página eletrônica das universidades mostrou-se uma tarefa árdua, pois as informações sobre os cursos, sobretudo os BIs, não estão explícitas, e havia, ainda, a inatividade de algumas das páginas, como, por exemplo, o site da Universidade Federal do Vale do São Francisco, que ficou quatro dias fora do ar em março de 2015. A nova estrutura curricular precisa ser divulgada a fim de se obter novas pesquisas na área e permitir um olhar criterioso sobre as políticas de ensino superior em andamento no país.

Com o foco na interdisciplinaridade entre essas grandes áreas do conhecimento, a formação flexível é estruturada articulando uma área do conhecimento à outra, obtendo-se um eixo ou ciclo fundamental/básico que permitirá ao estudante escolher com autonomia sua trajetória profissional. Além disso, esse sistema de ciclos permite que os estudantes de diferentes IFES cumpram seus créditos em outras

universidades que ofertam o Bacharelado Interdisciplinar, como já salientado na primeira parte desse trabalho.

Abaixo, tem-se a estrutura do Bacharelado Interdisciplinar:

A proposta atualmente denominada de **Universidade Nova** implica uma transformação radical da arquitetura acadêmica da universidade pública brasileira, visando a superar os desafios e corrigir [uma série de] defeitos. Pretende-se, desse modo, construir um modelo compatível tanto com o Modelo Norte-Americano (de origem flexneriana) quanto com o Modelo Unificado Europeu (processo de Bolonha) sem, no entanto, significar submissão a qualquer um desses regimes de educação universitária. A principal alteração proposta na estrutura curricular da universidade é a implantação de um regime de três ciclos de educação superior:

- Primeiro Ciclo: Bacharelado Interdisciplinar (**BI**), propiciando formação universitária geral, como pré-requisito para progressão aos ciclos seguintes;
- Segundo Ciclo: Formação profissional em licenciaturas ou carreiras específicas;
- Terceiro Ciclo: Formação acadêmica científica, artística e profissional da pós-graduação.

A introdução do regime de ciclos implicará ajuste da estrutura curricular tanto dos cursos de formação profissional quanto da pós-graduação. Além disso, propõe-se a incorporação de novas modalidades de processo seletivo, para o próprio BI e para as opções de prosseguimento da formação universitária posterior (UFBA, 2007, p.9 Apud CATANI; AZEVEDO; LIMA, 2008, p.22)

De acordo com o documento intitulado “Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares” (BRASIL, 2010), o sistema de ciclos responde à necessidade de expansão dos cursos nas universidades federais, diante do aumento de instituições de ensino privadas, além de outras especificidades relacionadas ao acesso e permanência no ensino superior. Porém, a ressalva feita pelo documento é a de que o ensino superior ainda encontra-se em modelos tradicionais, com currículos engessados, com uma graduação longa e uma profissionalização precoce.

Todavia, para Naomar Almeida (apud PAULA, 2009), os BIs têm como objetivos gerais

[...] a expansão massiva de vagas tanto nos Bacharelados Interdisciplinares quanto nas licenciaturas. “O BI poderá oferecer até o dobro das vagas destinadas aos cursos profissionais e de pós-graduação, com maior proporção aluno/docente”. A segunda razão se refere à diminuição da evasão. Para o documento Universidade Nova, isso será possível porque a escolha da formação profissional será feita com maior maturidade. No que concerne à terceira razão, o documento defende que, como a seleção para o BI será de caráter geral, consequentemente

irá provocar uma diminuição da aguda “competição tradicionalmente concentrada em alguns cursos”. O quarto e último argumento, segundo os preceitos da meritocracia, é que os futuros graduandos serão selecionados por criatividade e talento. (PAULA, 2009, p. 174)

A profissionalização precoce emerge como problema que se contrapõe à crítica do currículo engessado do ensino superior tradicional. O regime de ciclos também instaura uma formação precoce, e instrumental, pois, em dois ou três anos, o jovem já está apto para o mercado de trabalho sem trabalho¹⁹ e, segundo os documentos, referências também para licenciar nos níveis básicos de educação.

Segundo os “Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares” (BRASIL, 2010), a composição do BI foi inspirada nas proposições de Anísio Teixeira, na concepção da Universidade de Brasília, no Processo de Bolonha e dos *Colleges* norte-americanos, tendo-se, então, um “mix” de parâmetros curriculares e pedagógicos para se criar um sistema diferenciado às Universidades Novas. Para Naomar Almeida Filho, os BIs trazem uma inovação à formação profissional.

A superação do modelo europeu de universidade do século XIX pelas IES se daria pela instauração dos ciclos e seus créditos, em todas as universidades brasileiras, sobretudo pelo ensino das competências necessárias ao mercado de trabalho. Entendemos que, nesse modelo “inovador”, mais uma vez, a universalização do conhecimento fica restrita ao “aprender a aprender”.

Nesta conceptualização, o primeiro ciclo ou Bacharelado Interdisciplinar é o espaço de formação universitária onde um conjunto importante de competências, habilidades e atitudes, transversais às competências técnicas, aliada a uma formação geral com fortes bases conceituais, éticas e culturais assumiriam a centralidade nas preocupações acadêmicas dos programas. Por seu turno, o segundo ciclo de estudos, de caráter opcional, estará dedicado à formação profissional em áreas específicas do conhecimento. O terceiro ciclo compreende a pós-graduação *stricto sensu*, que poderá contar com alunos egressos do Bacharelado Interdisciplinar. (BRASIL, p.03, 2010)

De acordo com Duarte (2001), o “aprender a aprender”, nas últimas décadas do século XX, compareceu como essencialidade nas propostas educacionais do século XXI, pois a formação, ao longo da vida, foi e é intentada pelas agências internacionais. Nesse sentido, as práticas educativas ficam restritas a apenas orientar ou fornecer

¹⁹ A profissionalização, emergida dos Bacharelados Interdisciplinares, que ofertam uma formação flexível, formando o sujeito generalista com habilidades e competências para desempenhar quaisquer funções no mundo trabalhista, ou até mesmo ficar sem encontrar um trabalho de acordo com suas habilidades.

habilidades para que o sujeito aprenda fazendo, ou melhor, adapte-se às adversidades propostas pelo mercado de trabalho.

Essa formação generalista proporcionada pelos BIs é regida pela necessidade de formar o sujeito em “doses homeopáticas”, pois os trabalhadores precisam de instruções mínimas, restringindo-se à preparação para novos padrões de exploração. Uma vez que não é necessário que os trabalhadores dominem o conhecimento em alto nível, pois os conhecimentos demandados são da maioria dos trabalhadores, são pontuais e circunstanciados. (DUARTE, 2001)

De acordo com Stroobants, citado por Ropé & Tanguy (1997), os aspectos cognitivos do trabalho não se restringem à sociologia do trabalho; estão intimamente ligados às capacidades²⁰ dos trabalhadores.

O saber foi convertido em capacidade de fazer algo, porém, esses dois foram alinhados na tentativa de apresentar soluções à crise da década de 1970. Os antropólogos, os ergonômicos e os formadores compreenderam que seria necessário modificar o sistema de produção, a gestão de recursos e organização do trabalho, para solucionar a crise de então. Diante disso, as competências no trabalho são mais valorosas em relação ao saber. O saber não deve prevalecer, e, sim, a competência, pois se origina do saber.

Essa concepção de utilizar o conhecimento em favorecimento do processo produtivo iniciou-se com as especificidades do Taylorismo, que se utilizou das premissas epistemológicas do racionalismo moderno para habilitar os trabalhadores a desenvolver suas aptidões naturais e desempenhá-las durante o processo produtivo. (HELOANI, 2003, p. 25)

Ainda para Stroobants, citado por Ropé & Tanguy (1997), surge, no contexto subsequente à década de 1970, o arquétipo do “taylorismo-fordismo”, destinado ao aumento da produtividade no trabalho em série, valorizando e revalorizando as competências na organização do trabalho. Nesse contexto, o operário não deveria ser mais um especialista como um robô, uma vez que isso o deixaria ignorante e reduzia sua

²⁰ Para Ropé & Tanguy, as capacidades são geradoras das competências, sendo necessário considerar as competências como um “construto” que sustenta inúmeras construções e reconstruções sociais, econômicas e políticas. Além disso, as competências podem ser caracterizadas por tipo de saberes e esses saberes empíricos foram mais valorizados do que os escolares, pois os conhecimentos tácitos só poderiam ser adquiridos no local de trabalho, porque são conhecimentos que nascem da situação profissional. (STROOBANTS, citado por ROPÉ & TANGUY, 1997, p. 141)

capacidade de produção; não se deveria dar mais atenção à qualificação profissional originária dos estudos escolares, mas, sim, ao *savoir-faire*.²¹

A formação profissional, enquanto acadêmica, deveria ser aquela que atendesse diretamente às necessidades do mundo do trabalho; o conhecimento deveria ser gerado na situação profissional e as capacidades seriam adquiridas ou requeridas durante o processo produtivo. Essa mobilização em prol do *savoir-faire* modifica a concepção da formação profissional do trabalhador a partir da década de 1980.

A imagem do trabalhador se parece cada vez menos com a de um assalariado e cada vez mais com a de um artesão que inicia seu aprendizado no local de trabalho. Nele, a partir de agora, a formação e até mesmo a organização parecem automaticamente “qualificantes” (Veltz & Varifian, (1993). Ao passo que as competências no trabalho não parecem transmitidas- nem mesmo transmissíveis – pela formação escolar, assim mesmo acabam por retornar a ela. Desse modo, as análises do trabalho são retraduzidas em perfis de empregos e em normas de formação. (STROOBANTS, citado por ROPÉ & TANGUY, 1997, p. 141- 142)

Fica a cargo dos estudos escolares dar a formação inicial do futuro assalariado, pois o operário é diferente de um artesão que aprende enquanto forja sua matéria prima. Uma vez tendo qualificação inicial, o sujeito pode tanto exercê-la quanto acabar fazendo atividades complementares diferentes. Devido a isso, surge a necessidade de uma formação flexível, que ofereça as condições de o sujeito aprender e saber fazer durante a vida profissional, “se a competência não determina a qualificação, em contrapartida, a qualificação condiciona as transformações das competências” (STROOBANTS, citado por ROPÉ & TANGUY, 1997, p. 159)

O aprender a aprender permite a articulação de posicionamentos opostos na educação, conseguindo essa prática pedagógica articular o discurso educacional com a ideologia do capitalismo contemporâneo. As relações de trabalho, desde seu surgimento até a contemporaneidade, sofreram mediações, as quais romperam com o discurso civilizatório e igualitário, mostrando sua verdadeira face excludente, seletiva e economicista.

Indo ao encontro dessa perspectiva capitalista, no Brasil, em 1939, surge a Confederação Nacional da Indústria (CNI), que tem como lema “nação industrializada,

²¹ Saber-fazer, tradução literal. Muito estudado entre os anos de 1984 e 1985, comportando os saberes empíricos, práticos, habilidades. A experiência, sobretudo profissional, pode detectar/prevenir e solucionar problemas. (STROOBANTS, citado por ROPÉ & TANGUY, 1997).

país desenvolvido e economia competitiva” e, para obter tais objetivos, a CNI tem como estratégias a reestruturação produtiva, a privatização das empresas estatais, a flexibilização das relações de trabalho, o fim da indexação salarial, as taxas de inflação, a integração da economia nacional ao Mercado internacional, além da redefinição do Sistema educacional brasileiro. (RODRIGUES, 2007, p. 13)

O projeto de submissão do sistema educacional às injunções do desenvolvimento econômico não é novo. As fontes documentais apontam sua presença no cenário brasileiro desde a década de 1930. As mudanças, redefinições e aspirações que impactam o cenário socioeconômico brasileiro com as reformas, tais como na década de 1990, que contou com a privatização das empresas estatais, reestruturação produtiva e a expressa necessidade de reestruturação educacional, sobretudo no ensino médio e superior, que fornecem a mão de obra qualificada para todos os setores produtivos e que podem direcionar sua formação, objetivando trabalhadores que saibam ser flexíveis em suas relações de trabalho, com habilidades e competências adquiridas ao longo de suas vidas profissionais, aprendendo a conhecer, a fazer, a viver e a ser. Essa capacidade de adaptação deve ser ensinada em todas as instituições educacionais desde a educação infantil ao ensino superior.

Como neste trabalho estamos versando sobre o ensino superior, buscamos compreender como comparece, neste nível de ensino, a competência da flexibilidade, a fim de acompanhar a demanda do mercado de trabalho. A inserção dos BIs nas IFES é uma expressão máxima do aprender a aprender, perseguida pela arquitetura curricular nas Universidades Novas.

A semelhança entre o BI e as especificidades do aprender a aprender na contemporaneidade faz jus à compreensão de universidade diluída nas propostas pedagógicas de ensino e pesquisa, do Banco Mundial.

Dentre as propostas do Banco Mundial para viabilizar a expansão do ensino superior, está em classificar os diferentes sistemas de educação superior: “universidade de pesquisa e as “universidades de ensino”, institutos profissionais” e “institutos técnico-profissionais” e as “universidades virtuais e a distância” (Banco Mundial, 200)

A universidade de ensino tem por meta principal atender a maior parte dos que se interessam em cursar o ensino superior formando a mão de obra qualificada para o ingresso imediato no mundo do trabalho. Nesse sentido, quando a política de governo para o ensino superior objetiva a massificação do ensino, a otimização de recursos físicos e humanos, principalmente para as IFES no interior do Brasil, não estaria aí

apontando para uma perspectiva de universidade de ensino apenas? (RAIMANN, 2014, p. 142).

No Brasil, essa divisão da educação superior, aos poucos, se consolida, mas o REUNI traz à tona IFES como instituições de ensino, ou seja, aquela que deve fornecer mão de obra qualificada ao mercado de trabalho. Observa-se que essa qualificação profissional não se restringe apenas ao ensino público. O ensino privado-mercantil, nas últimas décadas, teve expressivos aumentos em suas taxas de matrícula e valores arrecadados.

O *boom* no ensino superior privado, com arrecadações milionárias a cada ano, junções de IES para a formação de Grupos Educacionais Internacionais com atuações no cenário educacional brasileiro, como, por exemplo, *Kroton* Educacional, *Apollo Group* e Grupo Pitágoras, a inserção desses e outros fazem da educação superior um comércio, uma mercadoria-educação²², que fortalece o empresariamento da educação superior e atinge as universidades públicas pela oferta de cursos pagos nessas instituições, tendo, nessa especificidade, o início de um projeto ambicioso de privatização do ensino público. (Rodrigues, 2007)

Entretanto, a educação superior pública no Brasil não será privatizada facilmente, pois a sociedade civil, em particular as classes medias urbanas, sempre lutaram pelos seus direitos sociais e civis, que devem ser oferecidos pelo Estado e pela ascensão social via diploma do ensino superior. A educação como direito só se legitima na instância pública, pois, no setor privado, ela é uma mercadoria e, enquanto tal, deve ser acessada apenas por aqueles que podem por ela pagar. O direito é extensivo a todos e a mercadoria é extensiva aos consumidores que podem comprá-la. A educação como mercadoria reduz o direito do cidadão ao direito do consumidor.

A educação superior [...] passa a ter como prioridades [...] capacitar a força de trabalho para adaptar a tecnologia produzida no exterior e conformar este novo trabalhador qualificado as novas exigências da cultura empresarial, especialmente no que tange a aceitação, como naturais, das desigualdades sociais, da competição acirrada entre indivíduos, grupos e classes e da perda dos seus direitos, conquistados ao longo da história (NEVES & FERNANDES, 2002, p. 26)

²² Mercadoria-Educação – termo extraído da obra *Os Empresários e a Educação Superior*, de José Rodrigues (2007), autor que afirma existir uma mercantilização do conhecimento, a partir do processo de financeirização, que abandona a produção da mais-valia no chão da fábrica, sendo a mesma produzida no e pelo setor financeiro.

O Estado não deve se eximir de suas funções, mas, nas últimas décadas, o Estado brasileiro implementou políticas concomitantes e contraditórias. Ao mesmo tempo em que investiu diretamente nos serviços sociais, como educação e saúde, ampliando a cobertura em quase todos os níveis e modalidades de educação e aprofundou o Sistema Unificado de Saúde (SUS), favoreceu a emergência de uma nova burguesia de serviços, estimulada por políticas neoliberais que desmontam os serviços públicos por meio da terceirização de serviços prestados às instituições públicas por empresas privadas. Em se tratando de ensino superior, dentre essa nova burguesia de serviços, encontram-se os empresários da educação superior que agem como uma mão visível do capitalismo, auxiliando no desenvolvimento das políticas públicas nacionais para a educação superior e abocanhando muitos recursos públicos destinados à educação. (RODRIGUES, 2007)

Essa nova burguesia de serviços produz gestores segundo a lógica do setor privado, a fim de introduzir, nas instituições educacionais públicas e privadas, o modelo empresarial, pautando a organização do trabalho e o financiamento público em outras lógicas produtivas. Nesse sentido, a lógica acadêmica mostra-se equivalente à gestão empresarial. Junto a isso, Rodrigues (2007) identifica duas tipologias em relação à educação superior: “a universidade brasão” e a “universidade do logotipo”. A primeira seria aquela preocupada com a tradição histórica da verdade, politizada, preocupada com o desenvolvimento social. Seria o Projeto Autonomista de universidade, defendida por Wanderley (1994). Já a segunda estaria a serviço da classe dominante e do desenvolvimento econômico. Rodrigues (2007), citando Boito (1999), diferencia o sistema acadêmico no país:

As novas universidades, em seu papel de instituições que absorvem a demanda por formação para o mercado de trabalho, envolvem - se como o saber apenas como compromisso formal, pois, na verdade, atuam em áreas profissionais que não discutem o universal, mas o particular. (BOITO, 1999, p. 215)

Em 1999, o Instituto Euvaldo Lodi (IEL) premeditava essa formação para a fábrica e a comercialização do conhecimento e, em 2007, com o Plano de Desenvolvimento Educacional, reafirma essa posição e, como resposta a essa necessidade ao ensino superior, surge o REUNI, juntamente com as Universidades Novas. Nessa proposta do IEL, em 1999, encontramos as relevâncias para a

aproximação entre universidades e indústrias como metas a serem cumpridas até 2020. Seguem algumas dessas metas, citadas por RODRIGUES (2007, p. 39-40):

- *Projeto de Inovação em Desenvolvimento Tecnológico Regional.* Escopo: monitorar e difundir, nacionalmente, as experiências inovadoras de desenvolvimento local e regional, tais como incubadoras de empresas e parques tecnológicos; e estimular a implementação e consolidação dessas iniciativas nas diversas regiões do país em parceria com *instituições de ensino locais e associações empresariais*.
- *Projeto de Empreendedorismo nas Instituições de Ensino.* Escopo: estimular a difusão da cultura empreendedora e apoiar a introdução de disciplinas de empreendedorismo nas *grades curriculares dos cursos de graduação* das universidades brasileiras, bem como de diversas modalidades de programas de empreendedorismo em todos os níveis de ensino
- *Projeto de Modernização das Universidades.* Escopo: desenvolver propostas de *aperfeiçoamento dos currículos universitários visando sua melhor adequação às necessidades de recursos humanos para a indústria bem como de reformas institucionais e autonomia das universidades.* (Grifos do autor)

Assim como Rodrigues (2007), devemos nos ater ao último tópico, sendo ele o reflexo das transformações educacionais desde o ensino básico ao superior. Enfatizando o ensino secundário, encontramos grandes mudanças curriculares, as quais primam pela flexibilidade no ensino, como o Bacharel Interdisciplinar.

Os BIs são, aqui, considerados a expressividade da transformação da educação superior em um braço que moverá a indústria brasileira e trará o sonhado desenvolvimento econômico, pois nele se esgotam todas as características da especificidade neoliberal para a educação superior desde o desenvolvimento nacional, a internacionalização e a transnacionalização da educação.

2.1 Internacionalização e Transnacionalização da Educação Superior e os Bacharelados Interdisciplinares: o útil e o agradável.

Para compreender a internacionalização e transnacionalização acadêmica, é necessária uma breve compreensão do processo que origina essas duas propostas. A globalização aprofunda-se na década de 1970, com grandes repercussões na década de 1980. Segundo Ianni (1994), as terminologias utilizadas para classificar esse processo mostram-se as mais distintas entre os teóricos das ciências sociais.

A mundialização dos espaços geográficos permite a integração social, econômica, cultural e política e essa nova configuração do cenário mundial atinge as sociedades locais e suas políticas, destinadas às distintas áreas sociais, como, por exemplo, a educação. O desenvolvimento tecnológico das últimas décadas auxiliou nesse processo de mundialização, pois o compartilhamento de informações e conhecimentos ocorre de maneira simultânea, assim, todos podem ter acesso, em diferentes lugares no mundo, aos mais variados conhecimentos produzidos.

Como exigência dessa nova ordem social, há a consolidação de outros processos, como os de internacionalização, transnacionalização e extranacionalização, sendo esses diluídos em todas as esferas sociais, deixando o mundo desconhecido e, ao mesmo tempo, fascinante. Nesse sentido, os aspectos epistemológicos não mais se restringem a determinadas e específicas análises; os mesmos podem compreender diferentes processos de maneira simultânea.

Devido a isso, a próxima seção deste trabalho aponta os processos de internacionalização e transnacionalização do ensino superior, sobretudo brasileiro, pois a produção do conhecimento no mundo globalizado cria especulações diante do progresso econômico e social de determinados países.

A internacionalização do ensino superior nas últimas décadas mostrou-se como uma opção aos governos nacionais dos países desenvolvidos e em desenvolvimento, tendo em vista a interface entre a universidade e as dinâmicas econômicas em curso no mundo globalizado. Porém, esse processo de internacionalização, visto como uma opção e não um caminho único e natural, suscita consequências positivas e negativas aos países que participam dessa política, na medida em que as dinâmicas econômicas capitalistas são marcadas por turbulências, muitas vezes, imprevisíveis, e o processo de internacionalização do ensino superior, além de ficar sujeito a essas turbulências, passa a pautar sua formação na incorporação de demandas impostas pelos países hegemônicos, não respeitando as singularidades locais.

O processo de mundialização da produção, circulação e consumo de bens materiais e não materiais acaba por produzir impactos nas políticas públicas nacionais que se alinham às agendas internacionais. Acerca desses processos teóricos, tem-se a internacionalização do ensino superior como resposta latente à necessidade do conhecimento, da ciência e da tecnologia, configurados como produtos de concorrências intercapitalistas dos blocos regionais. Conforme Dias Sobrinho (2005), o ensino

superior é fornecedor importante destes produtos e, assim, se insere nesse processo intercapitalista.

A internacionalização do ensino superior é, segundo tal concepção, o conjunto de ações das diversas universidades em busca de novas formas de inserção no mercado internacional ou ainda o conjunto de ações na busca pela diversificação do intercâmbio e da troca de conhecimentos científicos através do estímulo ao aumento do fluxo de estudantes e pesquisadores pelas ações de cooperação entre universidades de diferentes países. Essa concepção não contempla questões ligadas às políticas públicas e coloca o processo de internacionalização como resultado de um processo mais amplo de globalização econômica, política, social e cultural. (FRONZAGLIA, 2011, p.81)

Ainda para VEIGA (2011),

O termo “internacionalização” cobre diversas áreas e inclui dimensões distintas, com importância variada em diferentes níveis de educação superior (Yang, 2002 citado por Jofin 2009). Pode ser impossível produzir uma definição precisa e abrangente (Elkin et al, 2008 citado por Jofin, 2009). Adicionalmente, a Associação de Universidades e Colégios do Canadá (1993) defende que não há uma definição única para definir internacionalização de uma instituição de ensino superior (IES), referindo que esta é um conjunto de atividades destinadas a fornecer uma experiência educacional num ambiente que integra uma perspectiva global (Knight & De Wit, 1995, citado por VEIGA, 2011, p.23).

Stallivieri (2002) pontuou que o caráter internacional das universidades aparece desde a idade média, entretanto, o sentido da internacionalização do ensino não se configura como reação às proposições intercapitalistas, pois, naquele período, as “*universitas*” contavam com professores e estudantes de diferentes nacionalidades, “com a finalidade de buscar o conhecimento a partir do universo cultural, da multiplicidade de visões de mundo, posições filosóficas, tendências científicas e políticas, enfim, diferentes modos de pensar dos seres humanos, oriundos de diferentes partes do planeta.” (Idem, 2002, p.02).

Cabe ressaltar que há uma distinção entre as propostas de internacionalização do ensino superior e transnacionalização do ensino superior, suscitado por Dias Sobrinhos (2005). O autor evidencia que a internacionalização se restringiria à cooperação acadêmica, pois as interconexões das instituições e de grupos de pesquisadores permitiam o acesso imediato às informações e aos conhecimentos produzidos em diferentes locais do mundo.

A internacionalização da educação foi fundada na ideia de valor universal do conhecimento e da formação e expressa pelas diversas formas de cooperação entre instituições, pesquisadores, professores e estudantes. Isso incide sobre organizações intergovernamentais, agências de cooperação e programas institucionais.

Já a transnacionalização difere da cooperação internacional, já que tem como motivações a competitividade e o lucro. A rigor, essas características, já bastante comuns a diversos sistemas de educação superior de várias partes do mundo, não correspondem com precisão ao conceito tradicional de internacionalização universitária. (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 141)

Atualmente, a elevada competitividade entre os blocos econômicos e países hegemônicos denota a disputa pelas informações e conhecimentos produzidos. Assim, as instituições de prestígio nesses países, mormente países europeus, buscam novas formas, que permitam melhores condições de sobrevivência neste novo cenário mundial.

A transnacionalização do ensino mostra-se na adequação das instituições educativas às necessidades do mercado educacional. O uso das tecnologias viabiliza tanto o processo de transnacionalização como o processo de internacionalização do ensino superior, facilitando a busca por mercados locais e globais para os produtos educacionais que, nessa lógica, apresentam-se como mercadoria. Um dos fatores que permitem a internacionalização e a transnacionalização é o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), pois as mesmas aproximam as sociedades, deixando o mundo cada vez menor e, aparentemente, semelhante. As TICs são vetores importantes no processo de formação de uma sociedade globalizada (ORTIZ, 1994, p. 32). Nesse sentido, o ensino superior é considerado o produtor e, ao mesmo tempo, consumidor dessas tecnologias que diminuem as fronteiras mundiais.

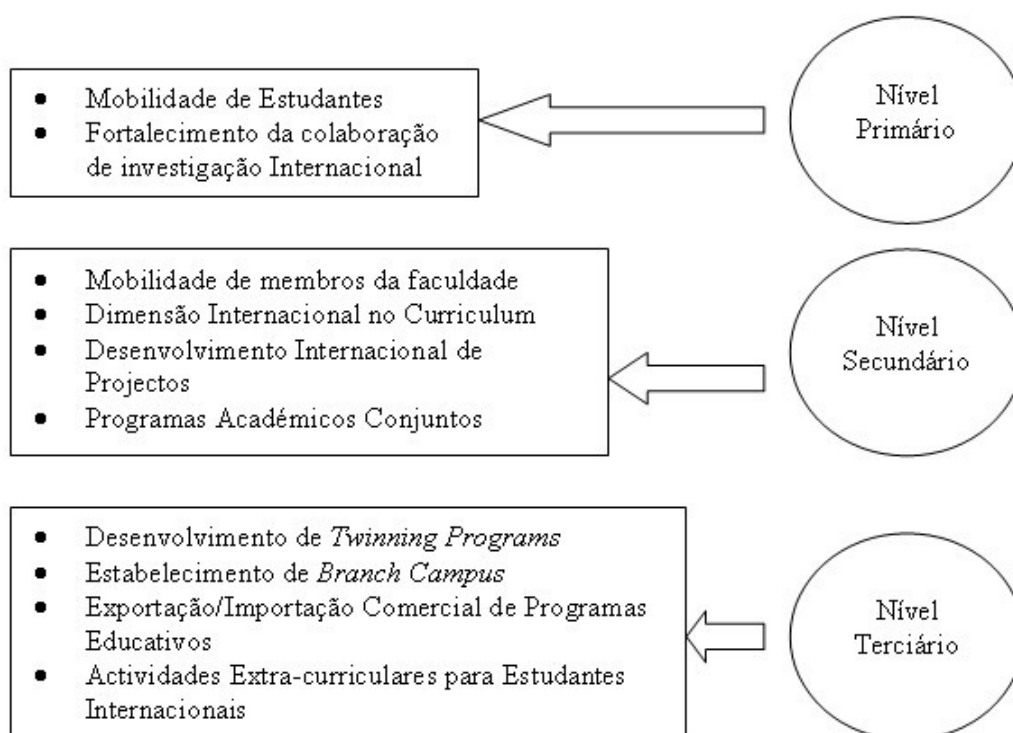
A configuração restrita à internacionalização acadêmica não se aplica à discussão deste trabalho, mas é essencial ressaltar que a internacionalização do ensino superior não se reduz aos ditames capitalistas, pois ela já existia com outras características, sendo necessário distinguir a internacionalização como opção de estratégia de desenvolvimento e a transnacionalização, que enfatiza a concepção de valor geral do conhecimento.

Para atender às especificidades mercantis, a internacionalização do ensino superior traz, em seu bojo, o processo de transnacionalização e, em determinadas

situações, ao invés de desenvolver e aprimorar o conhecimento entre as nações, apenas regula o poder rentável desse conhecimento na sociedade.

Essa estratégia de desenvolvimento internacional, quando encampada pelo ensino superior, obriga as Instituições de Ensino Superior (IES) a seguirem ou instaurarem processos característicos de formação e de nivelamento tais como os apresentados na figura abaixo:

Figura 1: Normas à Internacionalização do ensino superior



Fonte: Jofin (2009) (p.9) baseado em IAU (2003) (p. 15) Citado por VEIGA(2011)

No nível terciário, o *Twinning Programa* corresponde ao oferecimento de determinado curso (conjunto de disciplinas), com configurações únicas em diferentes países, ao estudante universitário munido de créditos aproveitáveis em suas universidades de origem. Já o *Branch Campus* consiste da criação de “Braços da Universidade” em diferentes países e regiões, possibilitando que universitários cursem disciplinas de determinadas faculdades sem sair de sua região ou nacionalidade. (Veiga, 2011). Na Europa, a partir da reconfiguração do ensino superior, é possível encontrar todos esses níveis com suas características; no caso brasileiro, esses níveis ainda permanecem obscurecidos.

Além das características de um projeto de educação internacional estarem presentes em algumas IES brasileiras, elas se evidenciam nas preposições do Setor Educacional do Mercosul, criado em 1991 pelo Conselho do Mercado Comum (CMC) por meio da Decisão 07/91, na Reunião de Ministros de Educação do MERCOSUL²³(RME). (BRASIL, 2013)

O Setor Educacional do Mercosul desenvolve ações tendo em vista facilitar que os estudantes dos países integrantes do bloco possam ter mobilidades em suas formações acadêmicas, currículos interdisciplinares, formação por acreditação²⁴, entre outras especificidades oriundas da internacionalização do ensino superior, com o propósito de se instaurar, entre esses países, um espaço comum de ensino superior.

A internacionalização do ensino superior na América Latina orienta-se pelas propostas oriundas da Europa, ou seja, o modelo acadêmico adotado em diferentes momentos era, marcadamente, o europeu; atualmente, esse modelo é denominado de Europeização, pois, segundo Dias Sobrinho (2005), existe uma sinergia entre a internacionalização e transnacionalização do ensino superior.

Por outro lado, a reforma em construção explica-se também, e de modo muito significativo, pela natureza essencialmente competitiva da mundialização econômica. É imperativo a todo o bloco europeu, a cada país e a cada instituição, o aumento de competitividade, não só pela questão de sobrevivência institucional, mas também em razão da necessidade de consolidar um modelo convergente que permita a propagação de uma concepção de educação superior e a transnacionalização de suas respectivas estruturas organizacionais e seus programas pedagógicos a países menos desenvolvidos. (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 176)

Tratando apenas dos aspectos da internacionalização do ensino superior no Brasil, as propostas de reestruturação universitária, no período de 2003 a 2013, atendem às especificidades e características das agências internacionais, como Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização de Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Banco Mundial (BM). Assim, fica evidente que não existe, nesse

²³ MERCOSUL: Mercado Comum do Sul representa a união de livre comércio de cinco países da América Latina: Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai e Venezuela.

²⁴ Acreditação: a terminologia utilizada remete ao sistema de créditos concedidos nas disciplinas cursadas pelos universitários, para avançarem aos ciclos de formações.

processo, apenas características da internacionalização, mas especificidades da transnacionalização do ensino superior brasileiro e, portanto, tem-se uma bilateralidade.

Algumas políticas públicas voltadas ao ensino superior evidenciam as propostas dessas agências, mas outras permanecem imperceptíveis, sendo necessárias análises mais profundas. Desse modo, as políticas públicas brasileiras atendem às necessidades globais de educação superior, porém, as especificidades locais são “atendidas” à medida que os programas federais são criados, impulsionados pelos anseios sociais.

O Brasil não tem autonomia para não participar da internacionalização e nem para participar no polo hegemônico, sendo um país com fortes características de emergente no processo de mundialização do capital, e com histórico de vinculação dependente nas políticas internacionais desde o seu processo de formação até os dias atuais. Temos por consequência, por exemplo, que a educação brasileira continuamente teve sua história atrelada às demandas das políticas externas.

No período conhecido pela retomada da democratização brasileira na década de 1980, com a difusão e adoção das propostas neoliberais, perdurou o esforço dos governantes em ter a economia brasileira alinhada às propostas do capital estrangeiro. Nesse sentido, não só as especificidades econômicas globalizam-se segundo a lógica dos organismos internacionais, tais como FMI, OCM, UNESCO, ONU, como também esse processo se estende a outras áreas sócias, tais como o sistema educacional e seus programas federais.

Durante o período de 2003 até 2012, foram criados vários programas de desenvolvimento educacional, Decretos, Medidas Provisórias, Leis, Projetos de Leis que auxiliassem no ingresso da população carente ao ensino superior público ou privado, sendo estes apoiados no discurso de reparação histórica da injustiça social, seduzindo a população com o discurso da democratização, mas atendendo às especificidades da comercialização do ensino superior.

Neste ponto, damos ênfase ao REUNI, as Universidades Novas e seus Bacharelados Interdisciplinares, os quais dialogam com a internacionalização e transnacionalização da educação superior. Os sinais da internacionalização do ensino superior no Brasil podem ser encontrados nas universidades federais recém-criadas e nas que aderiram à proposta de reestruturação universitária. As recém-criadas são Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA), localizada em Foz do Iguaçu (Paraná), Universidade Federal da Integração Luso-Afro-Brasileira (UNILAB),

sediada em Redenção (Ceará), Universidade Federal da Integração da Amazônia Continental (UNIAM), localizada em Santarém (Pará) e a Universidade Federal da Fronteira do Sul, conforme destacado por Vaidergorn e Rocha (2009).

No mapa abaixo, é possível verificar as IFES citadas, que foram criadas concomitantemente ao REUNI e que sofrem influências diretas do Processo de Internacionalização da Educação Superior, pois integram dois Estados brasileiros da mesma região política e/ou países da América Latina. No mapa, a UNIAM está representada pela cor laranja, a UNILAB, pela cor azul, a UNILA, pela cor lilás e a UFFS, pela cor amarela.

Mapa 8: Universidades Federais brasileiras com propostas acadêmicas Internacionais



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados coletados entre janeiro e março de 2015.

Localizada na região norte do país, a UNIAM faz a integração entre Belém e Manaus. José Seixas Lourenço, coordenador da Comissão de Implementação da UNIAM, citado por Vaidergorn e Rocha (2009), afirma que o objetivo é a construção do programa de cooperação, o Pan-Amazônia, que integraria diversas universidades da

região amazônica e países vizinhos e, para tanto, as propostas curriculares, os ciclos acadêmicos e os créditos concedidos nas disciplinas precisariam ter convergências entre as IFES partícipes. Nesse sentido, o Bacharel Interdisciplinar apresenta-se como uma alternativa para o desenvolvimento desse programa.

A utilização do BIs como objetivo para integralização das IFES oferece a possibilidade do desenvolvimento econômico a determinadas regiões do Estado. A UNILA apresenta a proposta pedagógica, com cursos essencialmente interdisciplinares. No primeiro ano de todas as graduações, os estudantes realizam as mesmas disciplinas. Além disso, a UNILA participa das ações do Setor Educacional do Mercosul, oferecendo cursos para estrangeiros, abrigando o Instituto Mercosul de Estudos Avançado (IMEA- UNILA) e desenvolvendo atividades acadêmicas de integralização com os países do Mercosul, estabelecendo parcerias com a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Itaipu Binacional. A UNILA é denominada de Universidade Trinacional, por assistir o Brasil, a Argentina e o Paraguai.

A UFFS, que se instalou onde se concentra a produção de leite do Rio Grande do Sul e do Paraná, com os BIs como idealizadores da proposta universitária, acredita que os cursos oferecidos na região podem auxiliar a população a aprimorar os conhecimentos já adquiridos, assim como obter o desenvolvimento econômico regional.

A UNILAB foi implementada na região do Maciço do Baturité por se tratar, segundo Paulo Speller, de uma região de grande potencial econômico, tendo, na universidade, um dos polos dinamizador do desenvolvimento regional.

Observa-se que as IFES são constituídas em regiões com prestígio econômico junto aos Estados, e que o conhecimento ali difundido deve auxiliar no desenvolvimento econômico demandado pela região. Não se pensa num currículo com uma base comum nacional agregado às demandas do desenvolvimento regional.

Portanto, de acordo com Saviani (2014) e Sguissardi (2009), pode-se afirmar que as Universidades Novas foram pensadas de modo a dialogar com os arranjos produtivos locais, pelo fato de suas características serem a materialização das metas presentes nas discussões dos PNEs de 2001, 2011 e 2014, a fim de permitir que a educação superior contribua para desenvolvimento tecnológico, social e econômico de dada região, a fim de essas regiões proporcionarem o desenvolvimento do país.

O REUNI é tido como mais uma opção para ampliação do número de vagas nas IES federais e para qualificação profissional dos brasileiros, qualificação essa que surge das propostas da flexibilização curricular, como já mencionado. Neste momento

do trabalho, serão ressaltadas as especificidades do Bacharel Interdisciplinar contido nas Universidades Novas, sobretudo nas quatro IFES supracitadas. Nossa hipótese é de que as especificidades do Bacharel Interdisciplinar apresentam-se como facilitadoras dos processos de internacionalização da educação superior. Em 2010, foi publicado um documento governamental intitulado “Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares”, que propôs a implantação do Regime de Ciclos no ensino superior que cria condições curriculares para a implementação da internacionalização.

Na constituição das universidades novas brasileiras, comparecem influências “da organização da formação superior proposta por Anísio Teixeira para a concepção da Universidade do Brasília, no início da década de 1960, do Processo de Bolonha e dos *colleges* estadunidenses” (BRASIL, 2010, p. 03).²⁵

Embora Naomar Almeida (2010, p. 285) afirme que “Não é Harvard, nem Bolonha. Trata-se de uma das mais fecundas fontes do pensamento progressista sobre a educação na história brasileira[...]”, ficam evidentes essas influências. Nesse sentido, serão salientadas tais similitudes, a partir da flexibilização curricular que se configura em pontos de intersecção com as demais.

A flexibilização curricular constitui-se como resposta às demandas internacionais do ensino superior, pois o mercado de trabalho atual exige atitudes e habilidades sócioprofissionais múltiplas e flexíveis, as quais precisam estar configuradas às competências técnicas e científicas, além de permitir que o profissional seja sujeito pronto a se adaptar a qualquer situação. (DIAS SOBRINHO, 2005)

Para Humboldt²⁶, a formação geral se vincularia a uma formação humanista, ou seja, uma educação que inserisse os estudantes tanto nos conteúdos clássicos da tradição científica quanto na formação para o trabalho.

Nas sociedades industriais desenvolvidas, o mercado de trabalho foi tradicionalmente tratado como sendo composto por carreiras estáveis e duradouras, com

²⁵ Anísio Teixeira considerou obsoleta a estrutura acadêmica brasileira, propôs mudanças a partir da inserção do modelo estadunidense, *Community Colleges*, na Universidade do Brasil em 1935, que não fora consolidada, mas a influência desse intelectual contemplou a constituição da Universidade de Brasília, criando-se formações em ciclos.

²⁶ Wilhelm Von Humboldt, em 1810, propôs a Universidade de Berlim, a qual ganhou adeptos mundiais com a estrutura acadêmica, que uniu o ensino e a pesquisa, criando os Departamentos e integrando e flexibilizando o currículo de maneira interdisciplinar, de acordo com Sguissardi (2003).

eixos profissionais definidos que implementavam a ciência e a tecnologia nos setores primário e secundário, criando ocupações e áreas de atuação focadas.

Entretanto, no final do século XX e início do XXI, as sociedades capitalistas avançadas desenharam uma inflexão no cenário das dinâmicas econômicas. Os empregos nos setores primário e secundário decresceram e somente os empregos da área de serviços apresentaram taxas de crescimento. O setor de serviços é o que apresenta condições de trabalho, salários e carreiras instáveis e precários, exigindo maior flexibilidade tanto por parte do mercado quanto do governo e do trabalhador. Nessa ambiência, ganham destaque as propostas de internacionalização e transnacionalização da educação superior e, dentro delas, os BIs.

Nelas, a formação flexível e múltipla, orientada para o processo de mundialização do capital e respondendo aos ditames atuais do mercado, ganha destaque em detrimento do projeto de formação geral de Humboldt. Enquanto num passado próximo a formação múltipla/geral existiu para preservar as universidades de uma intervenção e regulação estatal, ou mercadológica ou de determinados grupos dominantes, na contemporaneidade, a formação flexível é a que comparece no discurso hegemônico das políticas para o ensino superior. (Pereira, 2010).

Na Europa, essa flexibilidade curricular é encontrada nas propostas de Processo de Bolonha, processo que exprime claramente as propostas da internacionalização/transnacionalização do ensino superior, indo ao encontro das necessidades de integração econômica, aos acertos políticos e interculturais, a fim de criar a identidade europeia e aumentar a competitividade do continente europeu em relação aos Estados Unidos da América e Japão. (Dias Sobrinho, 2005)

Em virtude da comemoração dos 800 anos da Universidade de Sorbonne, em 25 de maio de 1998, foi realizado um encontro de ministros da educação, na cidade de Bolonha. Durante os eventos, ministros da educação de 29 países assinaram uma declaração, comprometendo-se a estabelecer o Espaço Europeu de Ensino Superior. Essa declaração teve como fundamento a Carta Magna de 1988, que estabeleceu um projeto de universidade moderna e humboldtiana. A declaração de 1998 foi retificada em março de 2000 na Agenda Lisboa. (ALMEIDA & PEREIRA, 2009)

O Processo de Bolonha (PB) teve como meta acentuar, até 2010, a “Área Europeia de Ensino Superior”, permitindo a mobilidade e empregabilidade aos estudantes da Europa. Esse tratado surgiu para responder às necessidades dos Estados Europeus, que, diante da União Europeia, criam expectativas sobre a educação superior

e suas tensas e contraditórias relações com o conhecimento e a economia. (Dias Sobrinho, 2005)

O PB inaugura uma nova fase no ensino superior europeu, fase essa em que os currículos universitários precisam adequar-se às características de um mercado de trabalho nacional em crise e um mercado de trabalho supranacional incerto e flexível. Sendo assim, os currículos do ensino superior precisam ser tão flexíveis quanto a economia global. A educação superior apresenta-se como uma das forças motrizes do desenvolvimento de uma economia baseada no conhecimento e, enquanto tal, poderia alçar-se ao estatuto de um bem de serviço passível de ser comercializado como uma mercadoria de valor.

Em 12 de março de 2010, em Budapeste, foi assinado o Tratado que institui o Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), que, atualmente, conta com a participação de 46 países do continente Europeu, sendo eles: Albânia, Bélgica, Croácia, Dinamarca, Finlândia, Andorra, Azerbaijão, Armênia, Bulgária, Alemanha, Bósnia, Estônia, França, Grécia, Geórgia, Hungria, Itália, Irlanda, Cazaquistão, Lituânia, Luxemburgo, Polônia, Portugal, Eslovênia, Espanha, Rússia, Reino Unido, Turquia, Ucrânia, Suíça, Montenegro, Chipre, República Checa, Vaticano, Islândia, Letônia, Liechestein, República de Malta, Moldávia, Países Baixos, Noruega, Romênia, Servia, Eslováquia, Suécia, República da Macedônia e a Comissão Europeia.

O EEES representa uma quebra de paradigmas no continente Europeu, considerando que o modelo de educação superior tradicional sustentado desde a Idade Média deu lugar a uma universidade moderna na qual os currículos foram compartimentados segundo um modelo flexível e conexo, que suscita uma formação generalista, para atender a uma necessidade do mundo do trabalho. Essa transformação foi necessária para se acompanhar as transformações de ordem econômica, política e social com impactos na esfera educacional e acadêmica daquele continente, com características peculiares. O EEES chama a atenção por reunir, em um único projeto audacioso, países com características muito distintas.

O processo de mundialização do capital pode ser tomado como o percussor da constituição do EEES. É importante frisar que o número de países-membros que aderiram ao EEES ultrapassa os que aderiram à União Europeia. Isso se deu a partir da necessidade de reestruturação acadêmica, de acompanhar o desenvolvimento tecnológico e o processo inacabável de internacionalização da educação superior. Nesse

processo de internacionalização da educação superior, houve a comercialização do ensino superior e o conhecimento agregado.

O conhecimento, como salientado por STROOBANTS, citado por ROPÉ & TANGUY (1997), gera capacidades que, por conseguinte, irão gerar as competências necessárias ao processo produtivo. Nesse sentido, modelar a formação do sujeito, deixando-o apto a desenvolver o *savoir-faire*, mostra-se viável em relação a adesões mercantis diretas. O EEE pode ser considerado como facilitador do processo de financeirização aos países membros.

No entanto, é sabido que o EEES prioriza a empregabilidade daqueles que realizam seus cursos em universidades credenciadas, pois tem a possibilidade de circulação acadêmica em diferentes países europeus, assim como tem seus diplomas aceitos/validos em quaisquer países signatários do EEES.

Algumas características presentes no EEES são:

- i) Adoção de um sistemas de graus de acessível leitura e comparação, também pela implementação do Suplemento ao Diploma, para promover entre cidadãos europeus a empregabilidade e a competitividade internacional do Sistema Europeu de Ensino Superior;
- ii) Adoção de um sistema essencialmente baseado em dois ciclos principais, o graduado e o pós-graduado;
- iii) Estabelecimento de um sistema de créditos – como por exemplo, no sistema ECTS (*European Credit Transfer System*, como se sabe já desenvolvido no quadro do Programa Erasmus/Socrates) – como um correto meio para promover a mobilidade mais alargada dos estudantes;
- iv) Promoção da mobilidade, ultrapassando obstáculos ao efectivo exercício da livre mobilidade, aos estudantes, aos professores, aos investigadores e pessoal administrativo;
- v) Promoção da cooperação europeia na avaliação da qualidade com vista a desenvolver critérios e metodologias comparáveis;
- vi) Promoção das necessárias dimensões europeias do ensino superior. (CACHAPUZ, 2009, p, 127)

A partir das observações acima, pode-se afirmar que a Universidade Nova, concomitante ao REUNI, possibilita à educação brasileira características semelhantes ao EEES e, entre elas, encontramos o Bacharel Interdisciplinar, a Mobilidade Estudantil, o Sistema de Créditos, a promessa de facilitar a Empregabilidade e o Aprender a Aprender.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão do Ensino Superior (REUNI), em nosso entendimento, assemelha-se como uma espécie de Processo de Bolonha *Tupiniquim*, que visa a maior homogeneização do Ensino Superior Público precisado pela plena

adesão das Instituições em todo o território brasileiro. (PRADO, 2014, p. 66 – 67)

O Processo de Bolonha foi uma estratégia arquitetada pelos principais países da Europa central com o intuito de tornar o Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) mais atrativo que os demais, visando gerar desconforto nos Estados Unidos e na Austrália, que desfrutavam de maior prestígio qualitativo e quantitativo na recepção de estudantes de ensino superior. Além disso, o PB foi apresentado como um modelo de reestruturação universitária em países latinos, em especial no Brasil e na China. (Robertson, 2009)

A partir das propostas contidas no projeto de reestruturação universitária brasileira ou no Processo de Bolonha, é possível sugerir que a educação superior dialoga de modo desigual e combinado com as dinâmicas da mundialização, atendendo a demandas nacionais, internacionais, educacionais e, acima de tudo, às especificidades do desenvolvimento econômico global.

Nesse sentido, esses modelos de reestruturação universitária, mesmo em contextos diferentes, comparecem como a resposta à mundialização do capital produtivo e financeiro. Dessa maneira, é possível apontar similitudes entre as propostas de internacionalização e transnacionalização do ensino superior e os cenários produtivos e políticos mundiais.

O Brasil, para não ficar aquém das propostas de internacionalização e transnacionalização, por meio de publicações de órgãos públicos, fomenta a possibilidade das IFES inserirem-se nesse processo de conhecimento global.

Em abril de 2012, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) publicou o Programa de Expansão, Excelência e Internacionalização das Universidades Federais, que busca a excelência e consolidar a internacionalização das IFES, por meio de

Adequar academicamente a universidade, em seu aspecto qualitativo e quantitativo, às novas demandas, dinâmicas, escalas e aos novos papéis e contextos globais advindos da sociedade do conhecimento, cada vez mais fortalecido neste início de século;

Formar, estrategicamente, mão de obra qualificada para as necessidades sociais, econômicas e com padrões apropriados de sustentabilidade para este novo ciclo de crescimento e desenvolvimento que se expressa atualmente no país e no mundo;

Produzir ciência, tecnologia e inovação para inserir o país, com soberania, na nova ordem mundial do conhecimento;

Produzir e transmitir um conhecimento que promova a igualdade, a inclusão e auxilie na formação de cidadãos emancipados e portadores de conceitos éticos e humanitários. (ANDIFES, 2012b, p.06)

O Programa de Expansão, Excelência e Internacionalização das Universidades Federais objetiva adaptar a universidade a novas demandas, dinâmicas e novos papéis definidos em contextos globais para uma sociedade do conhecimento. A sociedade do trabalho e do consumo desaparece e, no lugar dela, surge uma sociedade do conhecimento, que deve formar mão de obra qualificada para atender ao ciclo de crescimento e desenvolvimento econômico e social do país e do mundo.

A autonomia universitária deve garantir que as IFES disponham de recursos pedagógicos e, sobretudo, financeiros adequados para que os jovens possam desfrutar de aprendizagens nacionais e internacionais. Em números, a ANDIFES (2012b) tem a seguinte contabilidade:

Como estimativa inicial, propomos para o financiamento da proposta, o investimento do valor equivalente a 7,5% (sete e meio por cento) do total alocado para as 59 universidades federais em 2012 (27,2 bilhões de reais), perfazendo um total de aproximadamente 2 bilhões de reais em cada ano, de 2013 a 2017. (ANDIFES, 2012b, p.16-17)

Essa proposta de internacionalização das IFES apresenta-se, nesse documento, como uma consolidação das ações do REUNI, deixando evidente que a expansão das instituições não se limita ao território nacional. Os recursos (pedagógicos, administrativos e financeiros) destinados ao REUNI participam dos projetos de expansão e internacionalização do ensino superior. Esse documento frisa que as IFES não podem permanecer inertes aos ditames transfronteiriços da educação superior e, portanto, a formação precisa ser interdisciplinar, como se segue nas Universidades Novas com seus Bacharelados Interdisciplinares, que, hoje, expressam o prestígio que foi obscurecido no passado.

A expansão das universidades federais deve estar associada a reestruturações acadêmicas e curriculares que proporcionem maior mobilidade estudantil, trajetórias de formação flexíveis, redução das taxas de evasão, utilização adequada dos recursos humanos e materiais no sentido de consolidar, aperfeiçoar e melhorar a qualidade da educação superior, bem como proporcionar aos estudantes formação multi e interdisciplinares, formação humanista e desenvolvimento do espírito crítico. Em um mundo no qual a ciência não tem fronteiras, a universidade brasileira, em especial as federais, deve dialogar e

interagir com suas congêneres de melhor qualidade em todos os países. (ANDIFES, 2012b, p. 11)

Nesta última parte da dissertação, expõe-se uma breve contextualização histórica acerca da estrutura acadêmica apresentada pelo REUNI, para que possa compreender que a mesma não comparece como uma inovação à educação superior, apenas sendo valorado, no presente momento, devido a exigências da nova organização do trabalho, que exige profissionais com habilidade e competências ao processo produtivo.

2.2 – O Bacharelado Interdisciplinar: tempos e contextos

Compreende-se que a discussão acerca do ensino superior no Brasil e no mundo mostra-se diretamente ligada ao processo de desenvolvimento econômico, nacional e mundial.

Os BIs apareceram de maneira tímida na história da educação superior brasileira, em diferentes momentos e com outras denominações. Em alguns momentos, eles se vincularam a uma concepção de educação moderna que deveria romper com o ensino tradicional considerado ultrapassado e que via na educação um conteúdo livresco, humanista e desinteressado.

A princípio, essa necessidade de romper com os modelos tradicionais da educação superior no Brasil teve toda legitimidade, a partir do momento em que foi proposto algo para responder às expectativas nacionais. A educação moderna pautou-se no ideal de dar condições aos sujeitos de buscar soluções democráticas aos problemas particulares e coletivos, lutando pelo desenvolvimento socioeconômico do país associado ao desenvolvimento humano.

Contudo, o século XX rompeu com uma tradição considerada ultrapassada, que perdurava desde a educação medieval e que valorizava a leitura, a memorização, a repetição e a tradição. As transformações do mundo capitalista, pautadas na técnica, na tecnologia, na inovação e no conhecimento aplicado, trazem outros valores e práticas às dinâmicas sociais e, dentre elas, as educacionais. O conhecimento aplicado, a lógica utilitária, as habilidades flexíveis, as mudanças tecnológicas passam a ser valorizadas no mercado de trabalho e elas se inserem como orientadoras da proposta de educação moderna aliada à lógica capitalista.

O alinhamento entre formação acadêmica, concepções acadêmicas e lógica capitalista se deu, na América Latina, pela Educação Geral. De acordo com Pereira (2010),

Educação geral: este termo tem sido utilizado para informar o entendimento sobre a parte **comum do currículo, oferecida a todos os estudantes como aspecto prévio e primordial do desenvolvimento intelectual**, que os prepara para ações cívicas e para aquisição das competências profissionais. A educação geral é tida ainda, como a **preparação necessária para uma vida de continua aprendizagem**, pois oferece uma formação conceitual e não formação prática utilitarista. (PEREIRA, 2010, p. 67, grifos nossos)

Destacam-se dois pontos, na citação acima, que contemplam as especificidades apresentadas por Naomar Almeida para a elaboração da nova “arquitetura curricular” e as singularidades da “formação ao longo da vida”: primeiro, o aprender a aprender, apresentado por Delors (1998), contemplando as necessidades da nova organização do trabalho, sendo o trabalhador aquele que tem competências, habilidades; e o segundo, a flexibilidade para se adaptar ao processo produtivo.

No Brasil, a educação geral esteve ligada à organização de um currículo de formação geral. No século XIX, Benjamim Constant propôs a reforma na estrutura curricular da Escola Militar, introduzindo um currículo comum a fim de prover a formação dos cidadãos-soldados. (PEREIRA, 2010, p. 82).

A educação superior brasileira, estruturada a partir do modelo francês, não permitiu o desenvolvimento da educação liberal e geral no país. Anísio Teixeira, que julgou a formação acadêmica ultrapassada, propôs mudanças a partir da criação da Universidade do Brasil, fundada em abril de 1935, por meio do Decreto Municipal nº 5.513.

Considerada universidade efêmera, a Universidade do Brasil vislumbrava a constituição de uma instituição verdadeiramente nacional, “concretização de um sistema educacional democrático, livre, autônomo e moderno”. Anísio Teixeira foi influenciado pelos pensamentos do filósofo e mentor do Escolanovismo, John Dewey, com inspirações norte-americanas. A Universidade do Brasil apresentou, então, a estrutura dos *Colleges* estadunidenses, com formações acadêmicas em ciclos.

Para Oliven (2005), os *Colleges* estadunidenses eram a representação dos *Colleges* ingleses, de cunho religioso para homens brancos, com algumas nuances de autonomia. Os *colleges*, em geral, eram regidos pela égide da Educação liberal:

A educação liberal em termos de formação é ampla, global, pluralista e busca capacitar o entendimento do que se caracteriza como mundo natural, social e intelectual, como uma responsabilidade social que capacita os indivíduos a entender o mundo em que vivem e a estabelecer proveitosos objetivos de vida. Como desenvolvimento curricular, abrange uma diversidade de formas e organizações, pois está relacionada ao entendimento que cada instituição tem sobre a forma mais adequada de preparar seus estudantes. (PEREIRA, 2010, p. 76)

O modelo preconizado por Anísio Teixeira permitiu que houvesse a duplicidade entre *Community Colleges* e a formação universitária (específica). Os primeiros seriam propedêuticos, os quais dariam as condições para o jovem prosseguir os estudos, mas essa natureza acadêmica fora impedida pela intervenção norte-americana. De acordo com técnicos contratados pelo Governo Brasileiro na época, o país não teria condições de implementar a estrutura dos *Colleges* em sua educação superior, mas o cenário educacional brasileiro, que clamava por reformas, foi um espaço fértil para a difusão das propostas norte-americanas para a educação. (PAULA, 2009, p. 68). A universidade teria a função de

[...] formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva [...] Trata-se de manter uma atmosfera de saber para se preparar o homem que o serve e o desenvolve. Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva (...) trata-se de difundir a cultura humana, mas de fazê-lo com inspiração, enriquecendo e vitalizando o saber do passado com a sedução, a atração e o ímpeto do presente. (TEIXEIRA, 1988, p.35).

Então, Anísio Teixeira foi convidado a abandonar seu ideário na construção da Universidade do Brasil para se unir a Darcy Ribeiro na elaboração do projeto da Universidade de Brasília.

Na década de 1960, foram firmados acordos entre o Estado Brasileiro e a *United States Agency for International Development* (USAID). Esses acordos foram realizados em detrimento das mudanças desde o ensino fundamental ao ensino superior, partindo do pressuposto de que a educação poderia levar ao desenvolvimento econômico.

Os técnicos da USAID forneceram especificidades para a reorientação do sistema educacional, sobretudo o ensino superior, a partir das necessidades do

desenvolvimento capitalista internacional, ou seja, a preocupação da Agência Internacional não era com o desenvolvimento educacional, mas, sim, com as premissas econômicas. Esses técnicos estiveram presentes na elaboração da Reforma Universitária de 1968.

Os técnicos da USAID que compuseram o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, instituído pelo Decreto n. 62.937, de 2 de julho de 1968, iniciaram os trabalhos para a “Reestruturação Universitária”, auxiliando na elaboração de Leis e Decretos, como o Decreto-Lei n. 53/1966, que apresentava a doutrina da organização das universidades federais e o Decreto-Lei n. 252/1967, que apresentava a reestruturação universitária a partir da criação dos departamentos, união do ensino e pesquisa, um ciclo de estudos que precede a opção profissional e a possibilidade de autonomia universitária. Em 28 de novembro de 1968, foi promulgada a Lei nº 5.540 que apresentaria o novo modelo de educação superior no Brasil, consolidando todos os Decretos anteriores.

Para Pereira (2010), o termo Educação Geral, no período militar, ficou restrito às concepções do técnico norte-americano Rudolph P. Atcon, que defendia “a concepção economicista, de racionalização administrativa para a universidade” (PEREIRA, 2010, p. 84). Nesse sentido, a educação geral para universidade no Brasil se alinhou ao construto capitalista, mas, em contrapartida, a definição de Educação Geral dada por Pereira (2010) permite que o leitor encontre as características da formação acadêmica preconizada pelo sistema capitalista. Diante do exposto, pode-se afirmar que a educação brasileira comunga da Educação Geral, devido à imposição das agências internacionais e influências europeias.

Em vários momentos da história da educação superior brasileira, encontram-se as ressonâncias da Educação Geral, como na (o):

- Reforma da Escola Militar no então Distrito Federal, Rio de Janeiro.
- Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931
- Criação do Instituto Tecnológico de Aeronáutica
- Constituição da Universidade de Brasília
- Reforma Universitária Brasileira de 1968 – Ciclo Básico
- Constituição da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp
- Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.

Vale ressaltar que, em cada uma dessas políticas para a educação superior, as concepções pedagógicas, sociais, culturais, econômicas e trabalhistas foram e são diversificadas pelas influências sofridas por seus construtores. Cada qual, em sua época, delimitou os anseios da dada sociedade, circunscrita no regime econômico, como foi demonstrado ao longo deste trabalho.

De maneira sutil, serão visitadas as propostas de criação do Instituto Tecnológico de Aeronáutica, a criação da Universidade de Brasília e o Projeto Unicamp, os quais apresentaram a mesma estrutura acadêmica presente nas Universidades Novas concomitantes ao REUNI, mas com concepções didático-pedagógicas diversificadas, pois ora compareceram como de cunho propedêutico, ora foram tidas como de formação generalista e humanista.

2.2.1 O caso ITA

Para Tolle (1965, p. 202), “as universidades brotam facilmente de uma lei que as declare existente”, assim os responsáveis pelos estudos tecnológicos do Ministério da Aeronáutica e pelo Centro Técnico da Aeronáutica (CTA), propuseram a criação de um Instituto com autonomia para desenvolver o ensino aliado à pesquisa. Tolle (1965) salientou que as propostas para a educação brasileira, no período citado, eram inovadoras, mas com o surgimento de instituições sem a devida organização gestacional, apenas seguindo as orientações legislativas, não resultariam em eficácia e eficiência no campo da educação.

Mesmo um ato de diretrizes e bases da educação nacional, apesar de seus inúmeros aspectos positivos e renovadores, não escapa à tentação de buscar, promover por via legislativa, a assiduidade de professores. E no que respeita à criação de escolas, se se ultimar o andamento de todos os projetos de leis federais, estaduais e municipais (*só* na Assembleia Legislativa de São Paulo, e *só* no ano de 1963, foram apresentados projetos criando, *só* no ensino superior, 128 escolas e 16 universidade, *só*) teremos juridicamente, mais escolas do que fisicamente professores, dentro de poucos anos; e continuar a progressão, mais escolas que mais alunos. (TOLLE, 1965, p. 2009, Grifos do autor)

Indo ao encontro dos preceitos do REUNI, a partir das postulações de Tolle (1965), pode-se afirmar que este surgiu a partir de promulgações legislativas, com a ampliação e criação de IFES, ao ponto de ser necessária a contratação de professores e

técnicos administrativos, pois a realidade de 1963, que contava com universidades, porém não com professores, apresentou-se de modo similar em 2007.

Tolle (1965) afirma que o Ministério da Aeronáutica, desde 1941, se preocupava com a formação tecnológica para a aviação brasileira, uma vez que o poder aéreo teria a influência preponderante no desenvolvimento político e econômico de um país. Diante disso, o ministério almejava um instituto em que a educação e a pesquisa pudessem oferecer os parâmetros para o desenrolar da reforma universitária, para que, de modo natural, se instaurasse o novo modelo de educação superior.

Para atender esse anseio, em 1947, foi criado o Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA):

[...] “sem alarde sem discursos, sem pedra-inaugural, sem lei orgânica, sem regulamento burocrático, pela ação e sob a jurisdição do Ministério da Aeronáutica, o Centro de Técnico de Aeronáutica e, neste caso o ITA, que já em 1947 funcionava, parcial e provisoriamente, no Rio de Janeiro, e que desde 195º, com todos os anos letivos ativados, está sediado em São José dos Campos.(TOLLE, 1965, p. 209).

O ITA, sem os defeitos que asfixiavam instituições congêneres, nas palavras de Tolle (1965), colocou os idealizadores em posições de destaque, os quais souberam desenvolver e difundir suas propostas educacionais, no momento de prestígio social e educacional.

O documento que principiou a criação do ITA foi o Relatório Smith, escrito pelo educador norte-americano, o Dr. Richardi H. Smith, professor do *Massachusetts Institute of Technology*, em parceria com o tenente-brigadeiro Casemiro Montenegro Filho. Esse plano foi aprovado pelo Estado Maior, pelo Ministro e pelo Presidente. (Tolle, 1965)

O relatório apresentou, de acordo com Tolle (1965), a necessidade dos cursos de ensino superior estarem preparados para receber os universitários com defasagens oriundas das escolas brasileiras e reparar tais defasagens. Além disso, o cessar da predominância da passividade, da memorização oferecidos pelas escolas e IES, do ensino apenas teórico e do currículo estático.

Nesse sentido, o ITA contemplaria todas as notificações contidas no Relatório Smith, oferecendo, assim, à Força Aérea e ao país, uma Educação Moderna. No relatório, a organização do ITA passou a ser departamental no lugar da cátedra vitalícia, o currículo flexível (semelhante ao Regime de Créditos da Universidade Nova), o

modelo de ciclos (o ciclo básico/fundamental de dois anos e o profissional de três anos, enquanto o Bacharel Interdisciplinar da atualidade propõe a duração do ciclo fundamental em três anos e a formação específica, em dois), como apresentado abaixo por Tolle (1965):

1º Escolha de professores em função de seu currículo *vitae et stadiorum*, a exigência de seu contínuo enriquecimento sob a pena de não renovação do contrato de trabalho, e que possui condição para o acesso na carreira do magistério. Não há um concurso, único, de provas e títulos, e sim um convite, a pessoa cuja competência a Congregação examinou, e que escolheu à vista de títulos, realizações e informações de professores, de empregados, de colegas. Uma vez admitido, esse elemento passará a submeter-se a um contínuo e permanente processo de aferição de sua capacidade e eficiência.

2º Carreira de magistério, cujo o vestibulo é o exercício da função de “auxiliar de ensino” (na maioria dos casos, se confunde com o estudante de pós-graduação) e que tem por categorias as de “professor assistente” e “professor pleno”. As promoções se conquistam por merecimento comprovado, e independem da abertura de vagas.

3º Reunião de professores e auxiliares técnicos e administrativos, e dos recursos materiais necessários, correspondentes a um campo profissional, ou a um grupo de assuntos ou disciplinas afins, em um departamento – unidade responsável pelas atividades de ensino e pesquisa. Aí se preocupa obter a utilização plena de cada membro do corpo docente no programa de trabalho, que o próprio corpo docente elaborou; e as tarefas se distribuem entre todos, inclusive o “chefe” que dirige seus colegas como *chairman* no sentido puro de quem preside um colegiado, e não no significado etimológico e histórico de “lente proprietário de cadeira”

4º Salvo casos especiais, todos os professores e alunos residem no “campus” e trabalham em regime de dedicação plena. A frequência às aulas teóricas ou práticas é obrigatória para todos. O Calendário de atividades escolares é cumprido, e não inclui observância de “pontos facultativos” e feriados locais.

5º Seleção dos vestibulandos mediante a provas escritas, feitas em todo país, e verificação constante do aproveitamento escolar dos alunos, dando-se ênfase aos resultados de laboratórios, aos exercícios e aos relatórios. O aluno tem acesso ao professor também fora do horário de aulas. O professor procura assumir a responsabilidade de educador, além das de instrutor.

6º Flexibilidade na composição do currículo escolar, que é anualmente reviso conforme a experiência adquirida, a evolução da ciência e da tecnologia. Isso possibilita, também, tirar partido de oportunidade como, por exemplo, a presença no “campus”, de um renomado especialista visitante.

7º Divisão dos cinco anos letivos em um “Curso Fundamental” (os dois primeiros) e um “Curso Profissional” (os três últimos). No curso fundamental o ensino se reveste de características especiais: a) procura abranger assuntos comuns a qualquer especialização da engenharia; b) promove a correção de defeitos, quando existentes, trazidos do ensino secundário, e estimula a atividade criadora; c) alerta o estudante para a

importância da ciência pura, não como objeto de diminuir papel das técnicas, mas para mostrar-lhes, nas palavras de J. Robert Oppenheimer que a física, as matemáticas e a química o prepararão melhor para a engenharia de amanhã. No Curso Profissional se concentram as disciplinas que levam a especialização, podendo os alunos escolher dentre várias opções de Eletrônica, Mecânica e Engenharia Aeronáutica.

8º Como instrumento para desenvolver entre os alunos atividades extracurriculares e prática das qualidades de responsabilidade individual ou do grupo, de autogoverno e de disciplina consciente, criação e orientação de um Centro Acadêmico, integrado na administração como órgão responsável pela conduta ética dos estudantes e incumbindo de promover a cooperação destes com as autoridades escolares.

9º Estímulo à investigação e à pesquisa, e aos estudos de pós-graduação, visando formar novos docentes e pesquisadores e aperfeiçoamento dos próprios professores do Instituto.

10º Uma Congregação – de que participam todos os professores e alguns auxiliares de ensino, - órgão detentor da autonomia didático, responsável pela política educacional, e isenta de atribuições administrativas; e um Reitoria, órgão executivo das normas que a Congregação elabora, e de suas resoluções (TOLLE, 1965, p.211-213. Grifos do autor)

As dez fundamentações para o pleno funcionamento do ITA, remetem às especificidades dos *Cumunity Colleges* das Universidades norte-americanas, ficando isso em evidencia no item 4º, tendo no ITA, em 1947, a Comunidade de Estudantes, de acordo com Tolle (1965). Além disso, os itens 1º e 3º extinguem qualquer possibilidade da existência de cátedra vitalícia, a qual, na concepção dos idealizadores do ITA, não proporcionava o desenvolvimento da educação e pesquisas. (TOLLE, 1965)

Os itens que apresentaram similitudes ao REUNI foram os 6º e 7º, os quais trazem um currículo flexível como os cursos do ITA, divisão no tempo de formação da formação acadêmica do sujeito. Segundo Tolle (1965), o item 7º mostra as justificativas à formação em ciclos, sendo uma a reparação das abordagens escolares defasadas, a fim de que os jovens pudessem acompanhar e compreender as especificidades da física, matemática e química, fundamentais para a compreensão da engenharia, impossíveis de terem sido aprofundadas no então ensino secundário.

Mas vale ressaltar que a tentativa tímida de enfatizar a formação geral, que, em um segundo momento, fora barrada pelos técnicos do Acordo Brasil-USAID, que afirmaram que a estrutura educacional brasileira não suportaria um sistema de créditos, assim como a flexibilidade curricular, no então período (PAULA, 2009). Essa formação geral explicitada na criação do ITA nos dois anos da formação fundamental foi tida

como reparação do ensino colegial da época, ou seja, nesses anos iniciais de formação geral, o sujeito teria seus conhecimentos aprofundados.

O item 8º representou a essência da Educação Moderna, unindo a pesquisa e o ensino, assim contribuindo para a articulação entre a teoria e a prática, dando ao estudante do ITA a possibilidade de crescimento acadêmico e profissional, o equilíbrio entre as próprias ciências: pura, aplicada e ensino. Foi apresentado pela UNESCO como a política científica judiciosa, aquela que não permite lesar nenhuma área do conhecimento científico. (TOLLE, 1965, p. 216)

A partir das postulações de Tolle (1965), as semelhanças entre o ITA e o REUNI comparecem na organização dos cursos em dois ciclos de formação, o primeiro sendo introdutório com formação generalista e o segundo, com formação profissional, dando a oportunidade de o estudante seguir rumo à pós-graduação.

Contudo, a autonomia acadêmica expressa em distintas compreensões e aplicações em cada período aqui analisado, as diversificações entre o ITA e REUNI, em relação à autonomia educacional, compreende que, tanto para o CTA como para o ITA, a autonomia educacional esteve representada pelo não seguimento a Decretos e Leis elaborados para regular o serviço público em conjunto, impedindo que os mesmos interferissem no funcionamento do CTA e ITA, dando liberdade ao fazer científico. Diferentemente, no octênio do Governo Lula, a reestruturação e a autonomia universitária estiveram atreladas à capacitação de recursos da iniciativa privada.

Nesse sentido, o ITA propunha a liberdade universitária para oferecer à comunidade acadêmica: a liberdade durante investigação científica e, posteriormente, com as descobertas da mesma, proporcionando a todos o conhecimento adequado para que os docentes e discentes não se restrinjam à ciência para atenção profissional. (TOLLE, 1965)

Diante do exposto, o ITA mostrou-se como a evolução no modelo de educação superior, entre a década de 1950 a 1960, servindo de parâmetro para modelos contemporâneos e não contemporâneos a ele.

2.2.2 O caso UNB

Em 1961, houve a segunda tentativa de modernizar a educação superior com o Projeto de criação da Universidade de Brasília, a fim de impedir a proliferação de faculdades isoladas e inviáveis. Esse projeto intenta unir essas faculdades para torná-las

capazes de funcionar como instituições de ensino superior e pesquisa (DARCY RIBEIRO, 1961).

O Projeto da Universidade de Brasília teve em seus objetivos iniciais:

Ampliar as exíguas oportunidades de educação oferecidas à juventude brasileira

Diversificar as modalidades de formação científica e tecnológica atualmente ministradas, instituindo as novas orientações técnico-profissionais que incremento da produção, a expansão dos serviços e das atividades intelectuais estão a exigir.

Contribuir para que Brasília exerça, efetivamente, a função integradora que se propõe assumir, pela criação de um núcleo de ensino superior aberto aos jovens de todo o país e a uma parcela da juventude da América Latina e de um centro de pesquisa científica e de estudos de alto padrão.

Assegurar a Brasília a categoria intelectual que ela precisa ter como capital do país e torna-la, prontamente, capaz de imprimir caráter renovador aos empreendimentos que deverá projetar e executar.

Garantir à nova capital a capacidade de interagir com os nossos principais centros culturais, para ensejar o pleno desenvolvimento das ciências, das letras e das artes em todo o Brasil.

Facilitar aos poderes públicos o assessoramento de que carecem em todos os ramos do saber, o que somente uma universidade pode prover.

Dar à população de Brasília perspectiva cultural que a liberte do grave risco de fazer-se medíocre e provinciana, no cenário urbanístico e arquitetônico mau moderno do mundo. (DARCY RIBEIRO, 1961, p. 05)

Nos objetivos do projeto de criação da UnB, verifica-se a promoção da então nova capital do Brasil, mas já era possível apontar a preocupação com o processo de internacionalização da Universidade na ênfase dada ao aprendizado do jovem brasileiro e, sobretudo, ao jovem da América Latina.

A estrutura curricular e pedagógica pensada para essa universidade seria a seguinte:

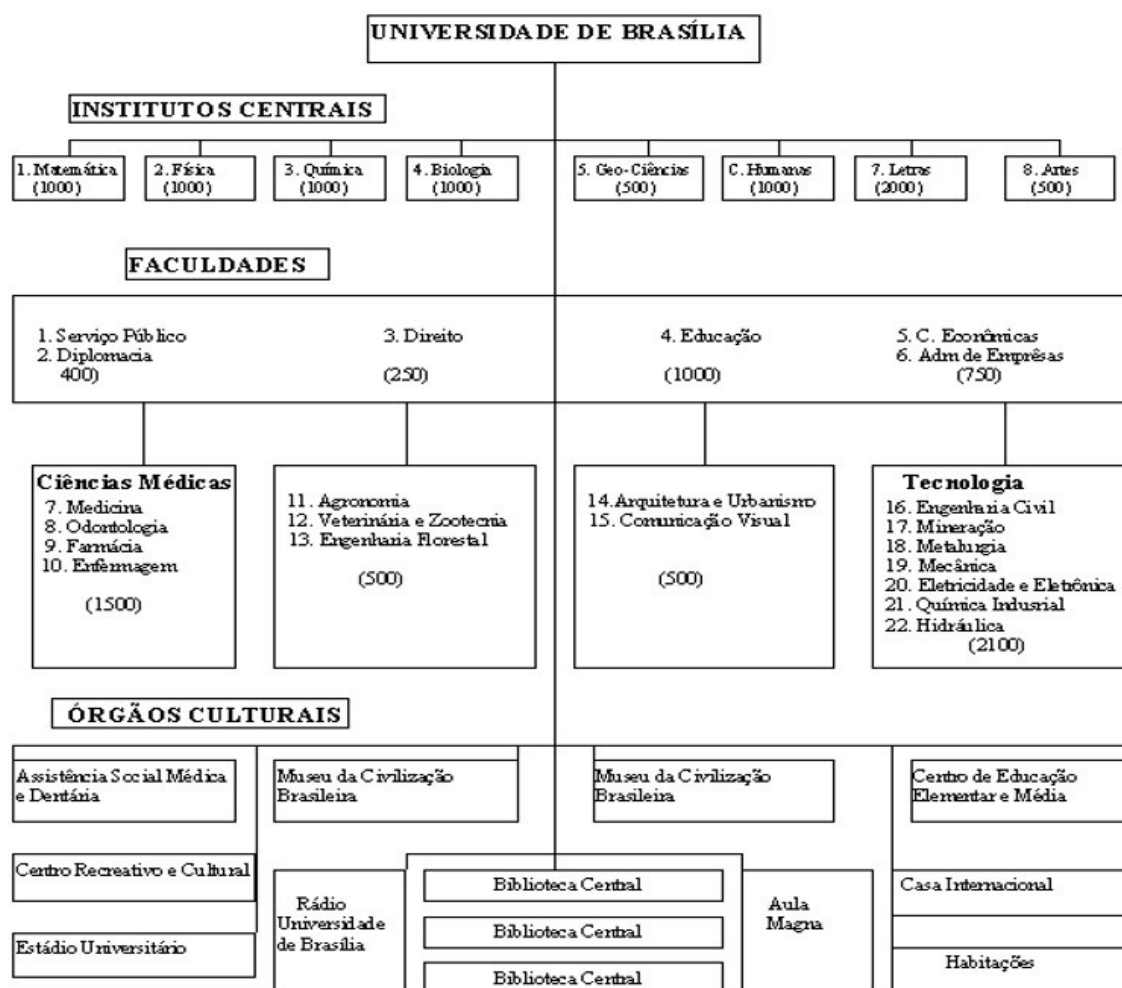
Cursos introdutórios de duas séries para todos os alunos da Universidade, a fim de dar-lhes preparo intelectual e científico básico para seguir os cursos profissionais nas Faculdades.

Cursos de bacharelado de 3 séries em qualquer disciplina departamental para os alunos que desejem seguir carreira do magistério.

Cursos de formação científica de dois anos mais, após o bacharelado, para os alunos que revelem maiores aptidão, para pesquisas e estudos originais,

Programas de estudos pós-graduados de dois anos para os candidatos ao doutoramento. (RIBEIRO, 1961, p. 05)

Figura 2: Proposta de Estrutura Acadêmica da Universidade de Brasília de 1961²⁷



Fonte: DARCY RIBEIRO (1961, p. 166)

Vale ressaltar que Darcy Ribeiro, juntamente com Anísio Teixeira (1961), intentava a flexibilidade na estrutura acadêmica da UNB a fim de atender aos reclames da nova modalidade de formação tecnológica do mercado de trabalho, combinando a formação básica à formação profissional.

Além disso, ainda nessa década de 1960, Darcy Ribeiro pensou uma estrutura curricular flexível para atender às necessidades do mundo do trabalho, porém, essa especificidade ganha notoriedade com o surgimento de políticas públicas ao longo das décadas passadas. Diante dessa estrutura curricular apresentada por Darcy Ribeiro (1961), podemos encontrar algumas similitudes entre esta e a “Nova Arquitetura

²⁷ Os números presentes, nessa figura, não foram mencionados no decorrer do artigo “Universidade de Brasília”, escrito por Darcy Ribeiro (1961)

Curricular” do REUNI e a estrutura curricular do atual Espaço Europeu de Ensino Superior.

Essa semelhança se dá na formação inicial do Ciclo Básico, distribuído entre as Grandes Áreas do Conhecimento (Bacharelado Interdisciplinar) em dois anos iniciais, seguidos das formações específicas e das formações em pós-graduação, sendo essa última opcional. Nesse sentido, as estruturas curriculares de épocas com situações sociais e econômicas distintas se entrelaçam num projeto de formação do ensino superior, aligeirada para a contemplação da política trabalhista, assim como ocorre com as políticas-pedagógicas do REUNI.

A Universidade de Brasília tinha por meta a formação de profissionais, como se pode observar a seguir:

Estatuto da Universidade de Brasília, a Instituição deveria atentar-se para a formação dos agentes, bem como complementar a formação dos cidadãos; preparar os profissionais especialistas; congregar, em uma mesma instituição, diversos profissionais e auxiliá-los nos estudos dos problemas nacionais (SALMERON, 1999). Além de expressar a brasilidade, proposta por Anísio Teixeira, desenvolvendo e consolidando a cultura brasileira a UNB tinha por incumbência preparar o sujeito para a enfrentar os obstáculos da mesma sociedade, que lhe fornecia conhecimento cultura e acadêmico. (BERTOLLETI, 2012, p.557)

2.2.3- O caso UNICAMP

Outro projeto de estruturação da Universidade Moderna no Brasil que se assemelha à formação do atual Bacharelado Interdisciplinar – REUNI – encontrava-se no Projeto Curricular da Unicamp, defendido por Fausto Castilho em 1962. Na obra “O conceito de Universidade no Projeto Unicamp”, em entrevista a Alexandre Guimaraes Tadeu Soares (2008), Castilho relata como foram os projetos e as idas e vindas para a constituição de uma das mais respeitadas universidades brasileiras.

Para Castilho (1962, citado por SOARES, 2008), a nova instituição de ensino deveria surgir sem que houvesse a anterioridade de Faculdades, devendo ser baseada nos preceitos Humboldtianos, assim, a Unicamp estaria livre “de toda hipoteca advinda da presença de qualquer entidade preexistente que pudesse deturpar o novo conceito de universidade” (CASTILHO, citado por SOARES, 2008, p.145)

Entretanto, na cidade de Campinas existia uma Escola de Medicina inaugurada, em 1962, por médicos que conseguiram, naquela década, elevá-la a patamares de instituição estadual. Então, Fausto Castilho faria parte da formação humanística da dada Escola de Medicina. Os idealistas da Universidade Moderna no Brasil entendem que uma Universidade deve ser gerada nos Institutos ou nas Faculdades de Ciências Humanas, como evidencia a constituição da Universidade de São Paulo, em 1934.

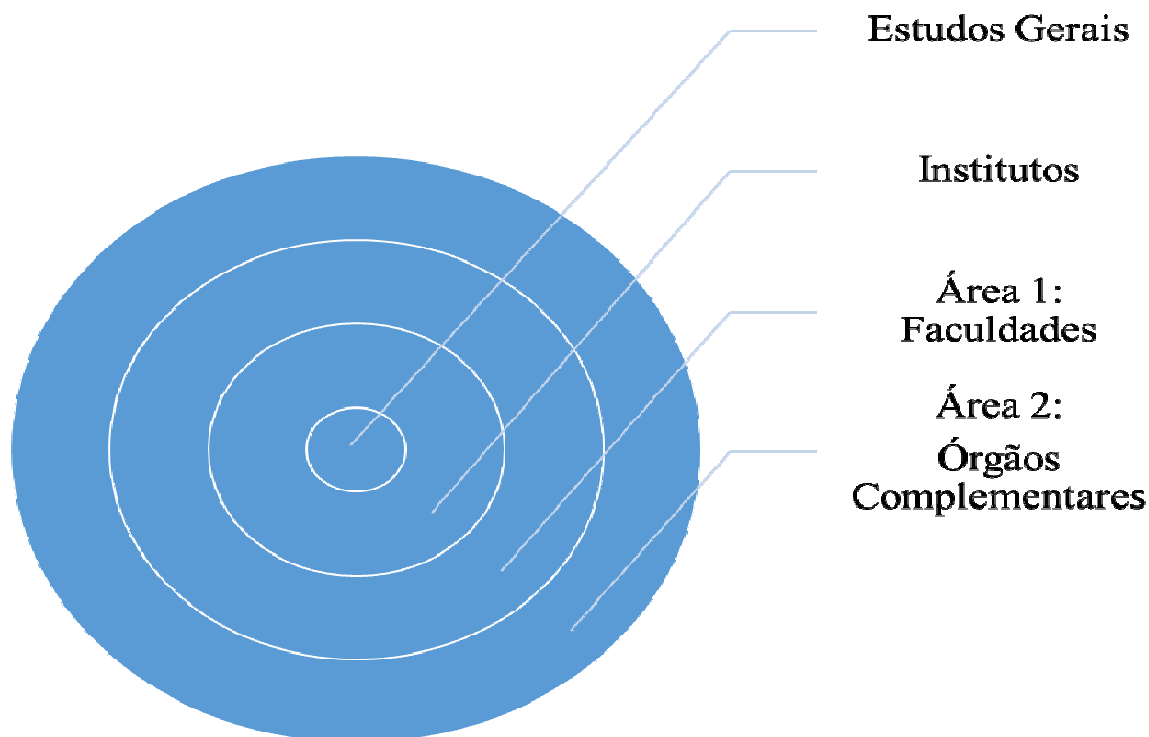
Fausto Castilho, em sua entrevista a Soares (2008), mostra que a implementação do Projeto da Unicamp teve início em um curso realizado por ele, Introdução ao Planejamento, oferecido pela Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL). Esse projeto de constituir uma universidade moderna foi denominado Departamento de Planejamento Econômico e Social (DEPES), sendo considerado a primeira parte do futuro Instituto Central de Filosofia e Ciências Humanas.

Fausto Castilho contou com a parceria do Ministério das Relações Exteriores (MRE) e da CEPAL para que, a partir de 1968, iniciassem cursos, durante cinco anos, nesse Instituto Central de Filosofia e Ciências Humanas. No período em que esteve na França, Fausto Castilho fez convites a professores universitários para comporem o quadro docente da futura Universidade Moderna. Alguns professores, como Michel Debrun, mostraram-se entusiasmados com a possibilidade de lecionarem no Brasil.

Ainda na França, Fausto Castilho conseguiu, na Universidade de Besançon, junto aos engenheiros, as plantas completas dos edifícios do centro e dos demais institutos para que, quando chegasse ao Brasil, sobretudo em Campinas, as entregasse aos engenheiros responsáveis pela construção daquilo que se denominou, na época, Campus Radial. Para a efetivação da Unicamp, foi criada a Comissão de Planejamento da Universidade de Campinas (COPLAN), que contaria com

[...] Marcelo Damy de Souza Santos, organizador do Instituto Gleb Wataghin, Instituto Central de Física; Giuseppe Cilento, organizador do Instituto Central de Química, substituído em suas ausências por Jair Campello; Walter August Hadler, organizador do Instituto Central de Biologia; Rubens Murillo Marques, organizador do Instituto Central de Matemática; e depois, Ubiratan D'Ambrosio; e Fausto Castilho, organizador do Instituto Central de Filosofia e Ciências Humanas, ressaltando que o Presidente da COPLAN foi o Friedrich Gustav Brieger originário da Universidade de Berlim. (SOARES, 2008, p. 120)

A estrutura da nova universidade foi pensada tendo como centro os Estudos Gerais, subsequente os Institutos, Faculdades, Órgãos Complementares, como pode ser observado na figura abaixo:

Figura 3: Campus Radial

Fonte: Fausto Castilho- SOARES, 2008, p. 134.

Para Fausto Castilho, os Estudos Gerais deveriam ser de dois anos, sendo destinados a todos os jovens que ingressassem na universidade. Esses cursos, distribuídos nas grandes áreas do conhecimento pelo idealizador, eram muito além de simples cursos; eles dariam a condição de o jovem viver a Universidade.

O curso de graduação, na Unicamp, subdividir-se-á em dois (2) ciclos: o básico e o profissional. O ciclo básico da graduação em Ciências Humanas, denominado *Studium Generale*, iniciar-se-á em março de 197-.

O Estudo Geral terá papel seletivo em relação aos ciclos ulteriores e pretende alcançar os seguintes objetivos:

- a) Corrigir, em função dos resultados do concurso vestibular, as falhas verificadas no perfil cultural dos alunos, oferecendo-lhes a oportunidade de, através de Cursos de Revisão sobre matérias do ensino médio- mantidos paralelamente ao ensino curricular- recuperar rapidamente suas deficiências mais graves.
- b) Proporcionar aos alunos uma sólida formação nas disciplinas humanas fundamentais, na Matemática e em dois idiomas vivos;

c) Orientar o estudante na escolha do curso profissional, em função não apenas do seu desempenho intelectual como também das perspectivas de emprego na carreira que pretenda abraçar. (CASTILHO, 1969, p. 02,- CD-ROM, citado por SOARES, 2008)

Desse modo, a formação geral e interdisciplinar apareceu diluída na história da educação superior, com algumas diferenças da atual estrutura curricular das Universidades Novas, mas semelhante no quesito de formação geral em sua estrutura curricular. O jovem que ingressasse na universidade realizaria o Curso Interdisciplinar (dois anos), depois, se dedicaria à sua formação específica (de três a quatro anos), sendo a pós-graduação subsequente a esses dois processos.

Em suma, a formação geral, ou seja, os Estudos Gerais da Unicamp, foi pensada, estruturada e implementada para romper com a concepção de Ensino Superior expressa na LDEB 5540/1968:

Designar a universidade “instituição de ensino superior” como está na LDB, representa um enorme retrocesso na conceituação de universidade, mesmo no Brasil, e soa como um despropósito em face dos esforços que se desenvolveram nos últimos decênios, especialmente no estado de São Paulo, para manter associados a pesquisa e o ensino. É como se oficialmente, o ensino voltasse a ser a única atribuição obrigatória da universidade – mesmo a publicando a investigação relegada, como antes, à condição de atividade meramente facultativa. (CASTILHO, citado por SOARES, 2008, p. 130)

Essa estrutura apresentada pelo Projeto Unicamp não pretendia retroceder com a instauração da Educação Geral. O intuito do idealizador era permitir que o conhecimento superficial do ensino médio da época fosse superado.

O sentido é esse, mas há mais liberdade e menos aplicação de conhecimento que encontramos nos *colleges* e mais recursos e atividades que na fase final desses liceus [...] no EG os estudantes empregam o seu tempo em parte na praça central em parte em institutos. [...]. O aprendizado no EG pode ser designado, em consequência, de um “estagio” mais do que de um curso ou conjunto de cursos, embora estes também se incluam naturalmente em sua pedagogia. (CASTILHO, citado por SOARES, 2008, p. 138)

Ao fim dessa visita histórica da estrutura acadêmica, pode-se considerar que as semelhanças são evidentes: todas as IES apresentadas clamaram, em suas criações, pela Educação Geral e Ciclo Básico, oferecendo ao sujeito uma formação generalista, a fim de prepará-lo para uma formação específica ou para o mundo do trabalho.

2.3 REUNI: os bacharelados interdisciplinares: idas e vindas na história da educação superior brasileira, um retrocesso ou progresso?

Como é possível observar, foram várias as tentativas de flexibilização curricular do ensino superior. Durante o processo de constituição da educação superior brasileira, a interdisciplinaridade no ensino superior romperia com os aspectos medievais e tradicionais da formação do sujeito. Os estudantes brasileiros da década de 1960 clamavam por uma reforma universitária, o rompimento da subordinação norte-americana, que primou pelo “internacional-desenvolvimentismo” falseado de nacional-desenvolvimentismo, como apontou Paula (2009).

No entanto, os intelectuais, fortalecidos pelos governantes desse período, clamavam por uma educação superior, moderna, como proposto por Humboldt, então, o cenário educacional superior brasileiro representava ser terra fértil para os ideais dos técnicos norte-americanos difundirem a cultura dos *Colleges*. Os consultores norte-americanos da USAID, porém, deixaram claro ao governo brasileiro que o sistema de ensino superior não comportaria o sistema de crédito dos *Colleges*. Assim,

[...] alertavam para que o Brasil não “copiasse” o regime de créditos, por não possuir condições para tal. Além disso, Germano (1994, p.124) indica também que a referida Equipe apontava para a necessidade do governo “prestar auxílios” às universidades privadas objetivando a oferta de vagas por elas a alunos carentes. (PAULA, 2009, p. 68)

Nesse sentido, o que era necessário naquele momento eram os cursos introdutórios, como eram chamados os atuais Bacharelados Interdisciplinares, que dariam a possibilidade de o jovem confirmar ou alterar suas escolhas acadêmicas, evitando escolhas equivocadas. Para isso, seria necessário que as universidades brasileiras se assemelhassem aos *Colleges* norte-americanos, como propunham as políticas públicas da década de 1960.

Na linha do *College*, os cursos teriam três anos de duração cuja função seria oferecer “base de conhecimentos, suficientes para o exercício de um sem-número de profissões não especializadas, mas de nível superior, em atividades econômicas secundárias e terciárias”. (PAULA, 2009, p. 62).

A parceria entre Ministério da Educação (MEC) e *Agency for International Development* (USAID) permitiu a criação de uma Equipe de Planejamento do Ensino Superior (EPES), contudo, essa equipe não teve atuação direta na educação superior, como o professor norte-americano Rudolph Atcon, que, em 1950, prestou serviços à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), propondo modificações na educação superior brasileira. (PAULA, 2009)

No documento produzido por esse professor, as universidades deveriam ser autônomas, pois a autonomia transforma a universidade em uma grande empresa ao invés de uma repartição pública. Ainda nesse mesmo documento, publicado em 1965, o professor Atcon suscitou a criação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) em 30 de abril de 1966 e a adoção dos *Colleges* universitários estadunidenses.

Para um grande número de posições não é necessária a especialização profissional, tal como é concebida na atualidade. Até agora, a sociedade tem sido obrigada a preencher com profissionais todas as suas posições de domínio e controle, não porque estejam melhor preparados para o desempenho dessas variadas funções, mas só porque eles *são os únicos possuidores de graus acadêmicos universitários*. Esta situação ilógica e antieconômica deve mudar o quanto antes, e deste fim é que deve ocupar-se a nova unidade universitária (ATCON, 1965 apud CUNHA, 1988, p. 211, *itálico no original e grifos nossos*. Citado por PAULA, 2009, p. 64).

Esse entusiasmo pelo ensino geral teve sua resposta na demanda e necessidade pelo ensino superior, a partir da década de 1950. Os cursos de formação geral contribuiriam para uma formação acadêmica básica de nível superior, e os melhores seriam selecionados e prosseguiriam seus estudos acadêmicos em nível de pós-graduação.

Ainda nessa década de 1960, por influência do pensamento do professor Atcon o governo brasileiro, na figura do Presidente Castelo Branco, no fim de 1966 e início de 1967,

[...] baixou dois decretos-leis objetivando reestruturar todas as universidades federais na linha do modelo da UnB (CUNHA, 1988). Sob a gestão do ministro da educação Raymundo Moniz de Aragão, os decretos-leis que redefiniram a estrutura da universidade no período em tela são, respectivamente, o nº 53 de 18 de novembro e o nº 252 de 28 de fevereiro. (PAULA, 2009, p. 66)

O REUNI, assim como a reestruturação das universidades federais nas décadas de 1960 e 1970, surge como um Decreto, como já foi apontado no decorrer deste trabalho. Ele foi destinado exclusivamente para as universidades federais como proposta de formação flexível e generalista, tal como o Decreto nº 53 de 18 de novembro de 1966 e o Decreto nº 252 de 28 de fevereiro de 1967, assinados no período militar, entretanto, o REUNI pode ser compreendido como uma releitura e retomada de decretos antigos, pois sua Nova Arquitetura Curricular assemelha-se às estruturas acadêmicas propostas pelo Relatório do Professor Atcon, que afirmou que não há necessidade de profissionais especialistas, mas, sim, de generalistas com habilidades em aprender a aprender.

Além dessas aproximações, segundo Nascimento (2012), em 30 de outubro de 1964, após o Fórum organizado pelo Instituto de Estudos Políticos e Sociais (IPES) que apresentou como propostas às necessidades educacionais, daquele período havendo as indicação, ao Conselho Federal de Educação, Newton Sucupira, então eleito conselheiro propôs a criação das Licenciaturas Curtas (NASCIMENTO, 2012, p.01).

Configurando-se, assim, uma formação aligeirada em ciclos, uma vez que os licenciados em determinadas disciplinas tinham a possibilidade de obter o Bacharelado, e os professores formados pelas Licenciaturas Curtas estavam aptos à docência no ginásio. (NASCIMENTO, 2012). Nesse sentido foi necessária a criação de cursos de licenciaturas, pois “os índices de escolaridade, [...] haviam crescido significativamente, mas sem uma política de formação de professores que correspondesse às novas necessidades da escola brasileira” (NASCIMENTO, 2012, p. 01)

Vale ressaltar que houve o questionamento acerca da formação docente oriunda das Licenciaturas Curtas e, para que os professores pudessem licenciar havia a realização do Exame de Suficiência. Segundo Nascimento (NASCIMENTO, 2012, p. 03, grifos do autor), “os ‘exames de suficiência’ foram adotados para a seleção de professores para atuação no nível secundário. Exigiam-se destes profissionais o mínimo de capacitação para lecionar”. Nota-se, portanto, que as Licenciaturas se aproximam do REUNI pelo fato de oferecer ao sujeito uma formação aligeirada, para que o mesmo obtivesse, ao longo da docência, a didática necessária.

É possível, também, estabelecer aproximações com o Processo de Bolonha, hoje constituído em Espaço Europeu de Ensino Superior, o qual expressa as muitas singularidades no projeto de formação encontrado nas Universidades Novas Brasileiras.

Além de o REUNI ter características que o aproximam de propostas curriculares veiculadas no período militar, é essencial frisar que ele surge a partir de

proposições e anseios do Banco Mundial e essa flexibilidade na estrutura curricular é algo sugerido pela dada agenda internacional a países de periferia.

a) um nível básico, para todos os alunos da educação superior; b) um nível intermediário, destinado àqueles que realizam estudos especializados, profissionais ou técnicos; c) um nível intensivo, para os alunos excepcionalmente promissores e com uma orientação claramente intelectual, a fim de dar uma base sólida a suas carreiras ou estudos altamente especializados (BANCO MUNDIAL, 2000 apud NEVES & PRONKO, 2008, p. 132-133, citados por PAULA, 2009, p. 106).

É importante salientar que Berheim (1999), citado por Pereira (2010), admite que os programas universitários da contemporaneidade que instituem a formação geral a partir de disciplinas e programas acadêmicos separados não oferecem um currículo de base “meta-universitário”, dando a oportunidade de aprendizado acadêmico para além das concepções da universalização do conhecimento.

Para ele, um currículo de estudos gerais intencionado para alcançar a formação geral, não acontece no primeiro ou nos dois primeiros anos, como desenvolvidos em algumas instituições. É um currículo de base “meta-universitária” (Berheim, 1999, p. 31), tarefa institucional que não se desenvolve independente e separada do restante dos programas acadêmicos como um programa justaposto. É um programa que propicia a integração acadêmica entre todos os campos e áreas do conhecimento. (PEREIRA, 2010, p. 81)

É evidente que as especificidades expressas pelo REUNI poderão ser utilizadas nas demais IES para a consolidação da formação geral, oferecendo uma formação voltada para a organização do trabalho, uma vez que não são necessários especialistas para a condução do processo produtivo; o operário deve dotar-se do *savoir-faire* (ROPÉ & TANGUY, 1997). Nesse sentido, não se permite que o sujeito aproprie-se do conhecimento socialmente construído e o universalize a partir das instruções encontradas no mundo acadêmico.

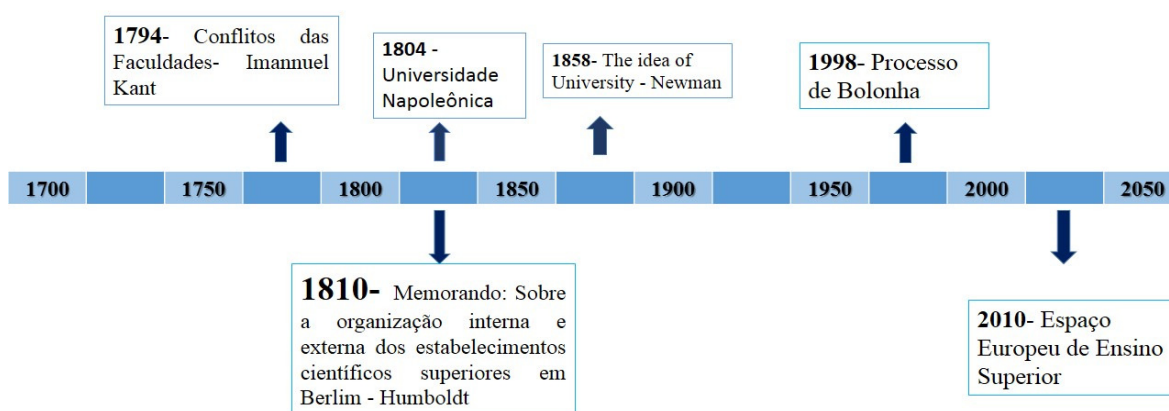
Para melhor visualizar a não apropriação e universalização do conhecimento socialmente durante o período de consolidação e reestruturação universitária brasileira, apresentam-se duas linhas do tempo, uma com os fatos europeus e outra com os fatos brasileiros. Tais linhas do tempo ilustram, abaixo, as passagens que nortearam ou influenciaram na criação de políticas públicas à educação superior, assim como a criação do REUNI, no Brasil. Optou-se por ser feita uma divisão entre os fatos

ocorridos na Europa e os fatos ocorridos no Brasil, para, dessa forma, haver uma melhor visualização das informações por parte do leitor.

Na Europa no século XVIII, acontecia a primeira Revolução Industrial: os centros urbanos tornavam-se um aglomerado de pessoas que buscavam a ascensão social, então, as pessoas tiveram a oportunidade de ingressar em instituições de ensino superior. Assim, foi necessário repensar o modelo educacional do ensino superior no continente. Os filósofos apontaram quais seriam as reais necessidades de mudança para a formação do sujeito, uma formação que primava pela criticidade e produtividade social, orientada pelo Estado como apresentado por Kant (1794).

Foram numerosas as publicações acerca da educação superior europeia, como, por exemplo, os escritos de Immanuel Kant (1724 -1804), John Henry Newman (1801-1890), Wilhelm Von Humboldt (1767- 1835) Universidade Napoleônica (1804 a Universidade a serviço do Estado) e José Ortega y Gasset (1883-1955), mas nesta pesquisa, as considerações teóricas que tiveram proximidade ao REUNI foram os ideais de uma formação generalista proposta por Humboldt, na constituição da Universidade Moderna.

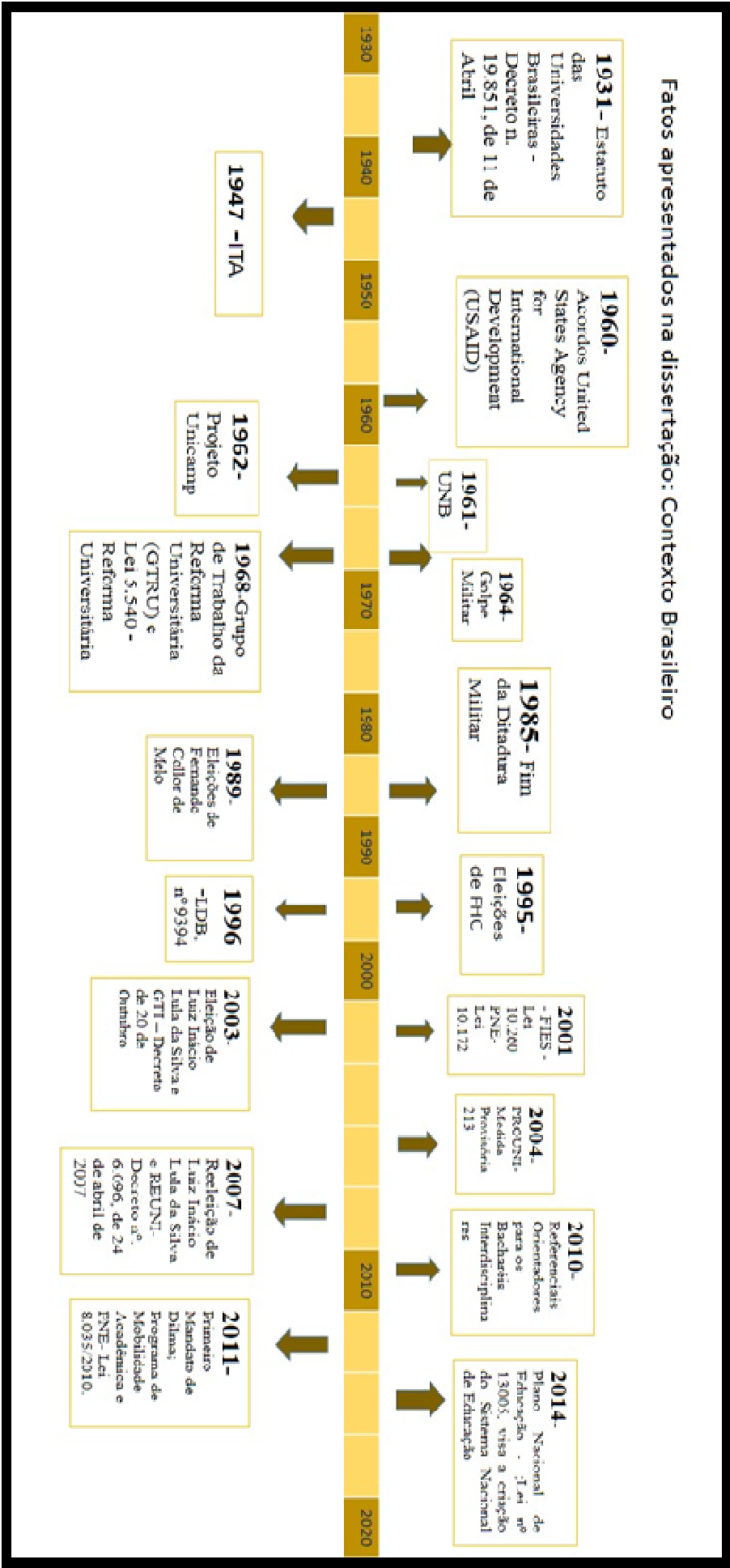
Na imagem abaixo, a linha do tempo apresenta os fatos europeus que influenciaram na constituição do modelo de universidade no Brasil, seguindo uma linha cronológica de cinquenta a cinquenta anos a fim de facilitar a interpretação dos dados.

Figura 4: Linha do Tempo fatos Europa

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados entre março de 2013 a setembro de 2015

A partir dos acontecimentos europeus, tem-se os fatos ocorridos no Brasil para a implementação da estrutura de educação superior iniciada em 1930 com o Estatuto das Universidades Brasileiras - Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931, perpassando o período pré-ditatorial onde se concentraram mudanças consideráveis para o modelo de educação superior, tais como os projetos de criação do Instituto Tecnológico da Aeronáutica, da Universidade de Brasília e da Universidade Estadual de Campinas, porém, tais modelos de Universidade Moderna não foram consolidados ao ponto de difundirem-se pelo país, devido às condições instauradas pela Ditadura Militar, que apresentou um novo modelo de educação superior com a Lei nº 5540 de 28 de novembro de 1968, com influência internacional.

Figura 5: Linha do Tempo fatos Brasileiros



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados entre março de 2013 a setembro de 2015

Com o fim da ditadura militar no Brasil, com a entrada das concepções neoliberais, foi promulgada a atual legislação educacional, a LDB nº 9394 em 1996, seguida de projetos e políticas públicas para a expansão da educação superior. Essa expansão da educação superior foi observada a partir de 2003 até os dias atuais, com crescimentos anuais consideráveis, como foi apresentado no decorrer desta dissertação, entretanto, os altos índices de crescimento foram observados nas instituições de ensino superior privadas com fins lucrativos.

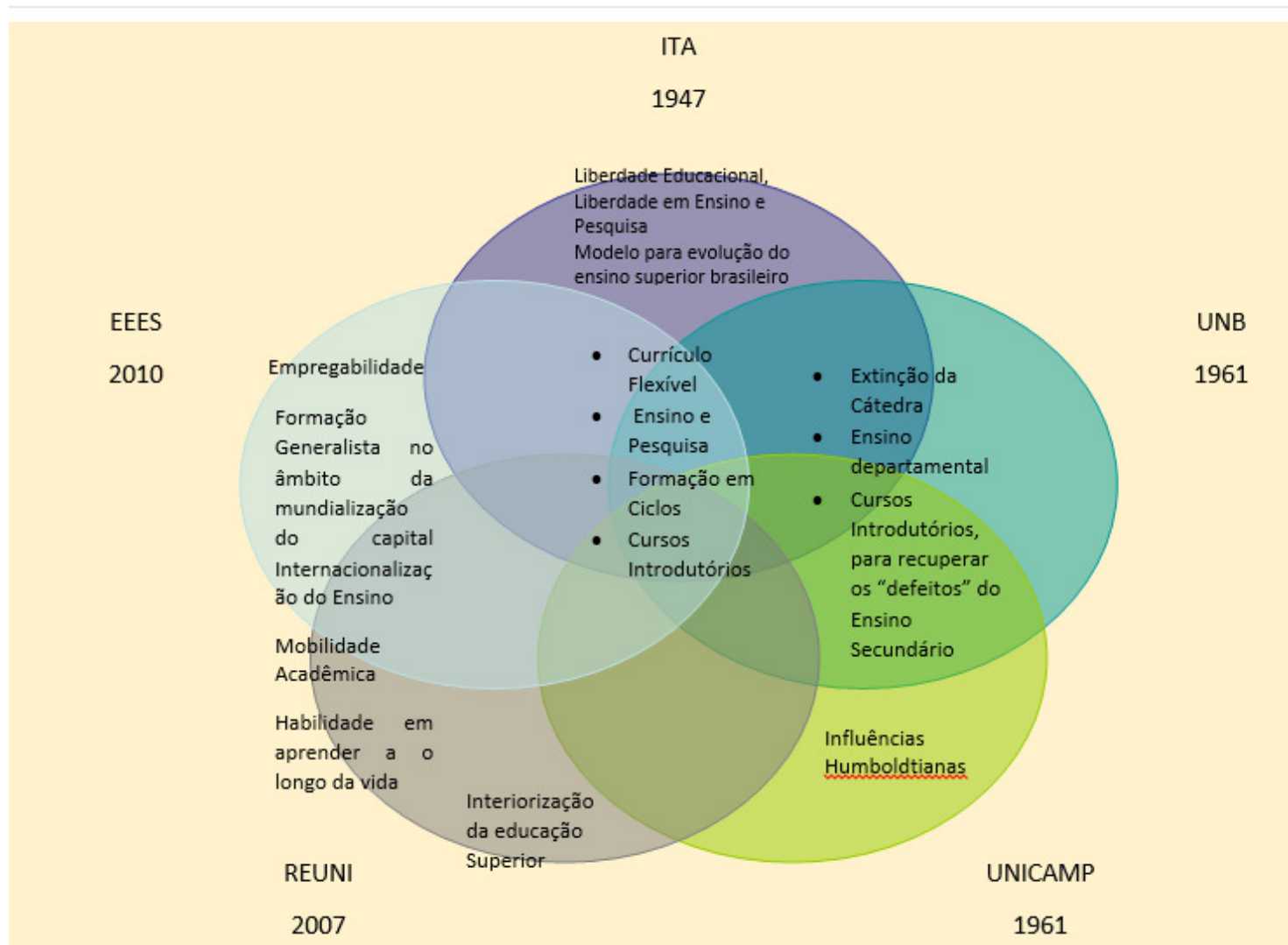
2.3.1 Semelhança e Diferença Crucial

Como esta pesquisa se valeu de contribuições da educação comparada, para análises das IES em determinados períodos, nesta última etapa da dissertação, apresentam-se as semelhanças e diferenças, a fim de

[...] observar semelhanças e diferenças em duas situações ou mais de objetos; e uma acepção mais reduzida, que considera a comparação como um procedimento sistemático e ordenado para examinar relações, semelhanças e diferenças entre dois ou mais objetos ou fenômeno, com a intenção de extrair determinadas conclusões. E é nessa última acepção que o termo comparação é sinônimo de método comparativo e o seu uso costuma estar associado ao uso do método científico. (AGUILAR, 2013, p. 133)

De acordo com Aguilar (2013), os métodos que se valem da diferença e semelhança permitem que sejam realizadas microanálises para que os objetivos comparados sejam alcançados. A partir das postulações do autor (2013), pode-se afirmar que o método da semelhança intenta que os casos apresentados revelem fenômenos em comum, podendo, inicialmente, serem semelhanças hipotéticas, tornando-se semelhanças causais relevantes, enquanto o método da diferença apresenta a ausência de fenômenos em comum, pois as ocorrências nos fatos apresentam-se ora em um caso ora em outro.

Nesse sentido, o quadro abaixo apresenta as conexões entre o ITA, UNB, UNICAMP, REUNI e EEES, a fim de obter conclusões relevantes à análise da educação superior no período de 2003 a 2013.

Figura 6: Conexões Causais

Fonte: Aguilar (2013) -Elaborado pela autora a partir dos dados coletados entre março de 2013 a junho de 2015

Para que haja uma compreensão das diferenças e semelhanças entre os programas para educação superior e instituições de ensino, optou-se pela criação deste Conjunto, pois, dessa maneira, visualiza-se, de modo geral, quais são os fenômenos comuns e as diferenças nos casos analisados.

A partir do Conjunto acima, pode-se afirmar que a semelhança crucial entre os casos envolvidos comparece no Currículo Flexível, Formação em Ciclos (Cursos Introdutórios) e junção do Ensino e Pesquisa, mas vale ressaltar que cada um desses casos citados, os fenômenos comuns, foram criados a partir de concepções teóricas

diversificadas, ou seja, inserida na semelhança existe uma diferença, devido ao período histórico e como a educação fora compreendida no mesmo.

Atribuídas aos fatores históricos, tem-se as diferenças. A formação generalista, por exemplo, nas décadas de 1940 a 1960, foi compreendida como a possibilidade de oferecer uma formação completa ao sujeito. Além da formação generalista como diferença, tem-se a empregabilidade no EEES, a interiorização da educação superior, como fenômenos exclusivos do REUNI.

Os Cursos Introdutórios para reparação da defasagem do então ensino secundário foi exclusivo ao ITA, UNB e UNICAMP, pois representou uma necessidade na época de tais IES, oferecendo aos estudantes conhecimentos necessário para prosseguirem em suas carreiras. Já na contemporaneidade, tais cursos introdutórios estão relacionados às habilidade e competências para aprender ao longo da vida. O REUNI, além de oferecer cursos introdutório aos jovens universitários, atende às necessidades à estruturação da educação inserida no Sistema Nacional de Educação.

2.4 REUNI e o Sistema Nacional de Educação

A educação brasileira, ao longo dos séculos XX e XXI, sofreu com a ausência de teorias, métodos e técnicas que articulem de modo sistêmico os níveis e as modalidades e as dependências do ensino. De acordo com Saviani (2005), o imprevisto e a importação de abordagens pedagógicas impossibilitaram a organização e criação do Sistema Nacional de Educação, delegando à União os poderes sobre a distribuição federativa.

§ 1º A união organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. (BRASIL, 1988, apud EMENDA CONSTITUCIONAL, 1996)

Para Saviani (2005), a organização do Sistema Nacional de Educação (SNE) mostrou-se incompleta, devido à descentralização educacional, tendo a União que organizar o sistema federal de ensino. Essa organização sistêmica não ocorreu de maneira articulada, já que os sistemas escolares foram criados e isolados em seus

territórios sob a responsabilidade de diferentes entes federados, não havendo cooperações adequadas entre eles.

Além disso, Saviani (2005) apontou para o uso inadequado do termo “Sistema” e da sua compreensão epistemológica na formação de educadores, voltada apenas para compreensão e efetividade de “sistemas” escolares isolados, como uma das causas da ausência do SNE de maneira organizada e eficaz nas legislações educacionais.

As legislações brasileiras republicanas, Constituição Federal de 16 de julho de 1934, Constituição Federal 18 de setembro de 1946 e Constituição Federal de 05 de outubro de 1988, impuseram a descentralização e fragmentação educacional, condicionada à elaboração das diretrizes e bases da educação brasileira. (SAVIANI, 2005)

Ao longo do século XX, no Brasil, foram debatidas e promulgadas várias Leis de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN) e Diretrizes e Bases: Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961; Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 (Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências) e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Para Saviani (2005), as LDBENs não consideraram a materialização do SNE.

[...] a LDB não é o único fator indicador de existência ou não de sistema educacional no Brasil. No entanto, pelo fato de suscitado, durante cerca de treze anos, acalorados debates nos mais variados setores da nação, a LDB apresenta-se como o fator mais significativo e por sua ampla repercussão, indiretamente inclui os demais fatores, oferecendo, além disso, a vantagem de permitir a reeducação do problema proposto a uma sentença de constatação imediata. Em outros termos: a LDB é um dado objetivo controlável, suscetível de observações [...]. (SAVIANI, 2005, p. 04. Grifos do autor)

De acordo com Saviani (2005), as Leis de Diretrizes e Bases para Educação Nacional (LDB) não criaram possibilidades de construção do SNE, pelo contrário, geraram situações que dificultam a compreensão epistemológica do SNE. Nesse sentido, o autor salienta que há a necessidade de compreender o significado e sentido da palavra “Sistema”, para só então, colocá-la em uso adequado, uma vez que o entendimento do termo leva à compreensão da ação e estrutura humanas.

Inserida na realidade, encontra-se a ação humana integrante do trinômio Situação-Liberdade-Consciência, “o homem é um ser-em-situação, dotado de consciência e liberdade, agindo no mundo, com o mundo e sobre o mundo.” (SAVIANI,

2014, p. 01), ou seja, os sujeitos estão numa situação, têm liberdades nessa situação e consciência das suas ações, quando envolvidos numa atmosfera de consciência refletida, transformando a atividade espontânea, natural e assistemática em uma atividade intencional, refletida e sistematizada.

A consciência refletida permite o surgimento do agir sistematizado, que culminará na educação sistematizada, a qual cria ações sistematizadoras para constituição do Sistema Nacional de Educação. “‘Sistema’ é a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo que formem um conjunto coerente e operante” (SAVIANI, 2014, p.04, grifos do autor). Vale ressaltar que a etimologia da palavra “sistema” apresenta sua composição greco-latina *sy* (junto) e *sta* (permanecer), para propor sua compreensão literal, permanecer junto para ações refletidas.

A Constituição de 1988, ao longo dos Artigos 205 a 214, frisou a educação como um direito do cidadão, assim como um dever do Estado, garantindo a universalização do ensino do básico ao superior, mas essa condição fica limitada, uma vez que há a distribuição federativa, assim, tem-se a necessidade de tornar a unidade monolítica em uma unidade diversificada e articulada. (SAVIANI, 2014, p. 43)

Ao longo das últimas décadas, houve Emendas Constitucionais, a fim de tornar a Constituinte de 1988 apta a responder questões da atualidade, como, por exemplo, Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que torna o ensino obrigatório a partir dos quatro anos de idade até aos dezessete anos, reorientando a destinação dos recursos à educação, ampliando os programas educacionais a fim de atender à universalização do ensino e oferecendo indícios de que o Sistema Nacional de Educação existirá a partir da organização e articulações dos “sistemas” de ensino brasileiro, com dada Lei específica. (BRASIL, 2009). “Com a Emenda 59, de 2009, a expressão ‘sistema nacional de educação’ passou a figurar na Constituição com a determinação de sua lei específica.” (SAVIANI, 2014, p. 103)

Saviani (2014) salienta que, no decorrer da seção destinada à educação na Constituição de 1988, o termo “sistema de ensino” designa-se à organização das redes escolares, sendo comum, no campo educacional, encontrar “sistemas de ensino” como sinônimo de redes de escolas, nesse sentido, há os termos “sistema municipal”, “sistema estadual” e “sistema particular” de educação, como apresentado no Artigo 211: “A união, os estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”. (BRASIL, 1988, p. 152)

De acordo com Saviani (2014), o termo “seus” do Artigo 211 sugere a interpretação em relação ao sistema, que “cada um” ou “deles”, remetendo à União, Estados e Municípios, ou seja, que esses tenham os “seus” sistemas, para o desenvolvimento educacional. O autor (2014) afirma que a Constituição Federal de 1988 não ofereceu subsídios legais à criação do SNE, no entanto, deu possibilidades de os municípios e estados criarem seus sistemas de ensino.

O autor ressalva que a Constituição de 1988 não ofereceu autonomia, em especial aos municípios, para criarem suas leis e seus sistemas de ensino. No Artigo 22, cabe, previamente, à União legislar acerca das diretrizes e bases da educação nacional. Já o Artigo 24, inciso IX, diz que compete à União, Estados e ao Distrito Federal, legislar concorrentemente sobre a educação, cultura, ensino e desporto. (SAVIANI, 2014)

A LDB- nº 9394 afirma que compete aos municípios, em relação à educação, apenas manter a cooperação técnica e financeira entre União e Estado:

Art. 30. Compete aos Municípios:

- I - legislar sobre assuntos de interesse local;
 - II - suplementar a legislação federal e a estadual no que couber;
 - III - instituir e arrecadar os tributos de sua competência, bem como aplicar suas rendas, sem prejuízo da obrigatoriedade de prestar contas e publicar balancetes nos prazos fixados em lei;
 - IV - criar, organizar e suprimir Distritos, observada a legislação estadual;
 - V - organizar e prestar, diretamente ou sob regime de concessão ou permissão, os serviços públicos de interesse local, incluído o de transporte coletivo, que tem caráter essencial;
 - VI - manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental;
 - VII - prestar, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, serviços de atendimento à saúde da população;
 - VIII - promover, no que couber, adequado ordenamento territorial, mediante planejamento e controle do uso, do parcelamento e da ocupação do solo urbano;
 - IX - promover a proteção do patrimônio histórico-cultural local, observada a legislação e a ação fiscalizadora federal e estadual.
- (BRASIL, 1988, p. 32)

A Constituição Federal de 1988 deixa ambiguidades em relação à interpretação do termo sistema. No decorrer do texto, Saviani (2014) pontua que os municípios não poderiam instituir seus sistemas municipais de ensino, pois as escolas municipais já seriam integrantes dos sistemas estaduais, não havendo, assim, possibilidade de usar o termo “seus sistemas de ensino” como sinônimo de redes de ensino.

O autor (2014) assevera que a Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dá a complementação legal à Constituição Federal, oferecendo uma nova atribuição aos estados e municípios em relação à educação brasileira. O Artigo 11 da LDB- nº 9.394/96 permite que os municípios criem seus sistemas de ensino;

Art. 11º. Os Municípios incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica. (BRASIL, 1996, p.12)

Anterior à LDB nº 9.394/1996, existia, no Brasil, duas modalidades de sistemas de ensino, o federal e estadual, e as escolas secundárias ficavam a cargo do federal, enquanto o estadual abrangia as escolas primárias públicas e particulares. (SAVIANI, 2005)

A legislação educacional em questão permite a criação dos sistemas de ensino no âmbito municipal, estadual e federal, enquanto a Constituição Federal de 1988 ofertou a possibilidade de criação dos sistemas de ensino no âmbito estadual e federal, pois as redes de ensino municipais foram abrangidas pelos então sistemas estaduais. (SAVIANI, 2014)

A dificuldade em compreender o significado do termo “Sistema”, posto na LDB nº 9.394/1996, advém da interpretação errônea dos significados apresentados na Constituição Federal, sem que houvesse compreensão de maneira clara e rigorosa (SAVIANI, 2014).

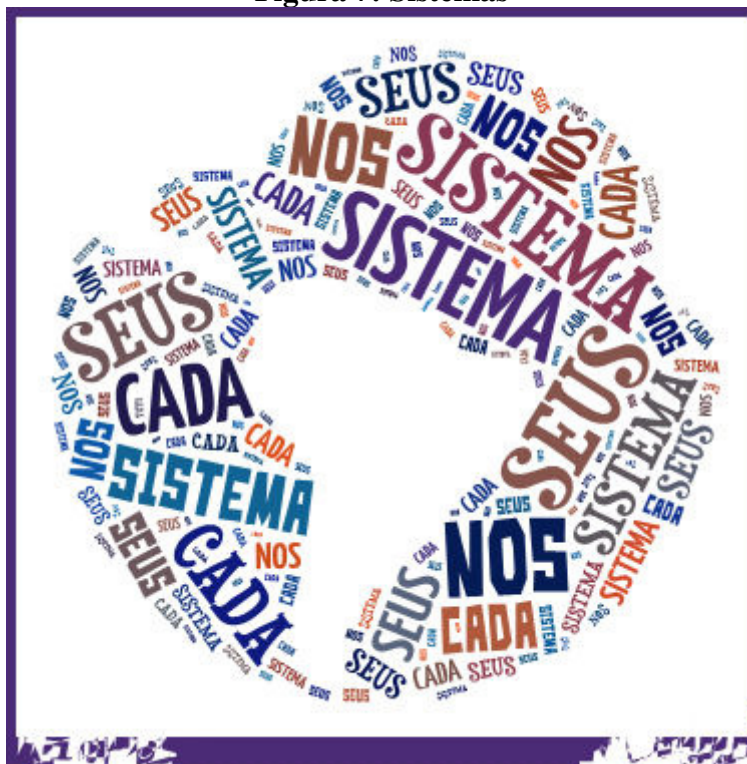
Por sua vez, como já foi salientado, o termo “sistema” é utilizado em educação de forma equívoca, assumindo, pois diferentes significados. Ao que tudo indica, o artigo 211 da Constituição Federal de 1988 estaria tratando da organização das redes escolares que, no caso dos

municípios, apenas por analogia são chamadas aí de sistema de ensino. (SAVIANI, 2014, p. 20)

A Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, oferece a compreensão da palavra “Sistema” a partir dos aspectos metodológicos ou didáticos, para ordenar elementos formando conjuntos. De acordo com Saviani (2014), a LDB nº9394/96 atribui a “Sistema” o mesmo significado de redes de ensino.

Na referida LDB, a palavra “Sistema” aparece cinquenta e uma vezes, mas essas aparições não denotam nem ressaltam o Sistema Nacional de Educação como um conjunto de ações refletidas e sistematizadas. Observam-se as seguintes terminologias: os sistemas, o sistema, nos sistemas, cada sistema, seu sistema e seus sistemas.

Figura 7: Sistemas



Fonte: SAVIANI, 2014 -Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa, no período de julho a agosto de 2015

Para melhor compreender a diversidade dos termos “Sistema” empregados nessa legislação educacional, é necessário que haja articulações do mesmo em toda a extensão territorial brasileira (SAVIANI, 2014, p. 29):

Na verdade, a melhor maneira de respeitar a diversidade dos diferentes locais e regionais é articula-los no todo, e não isolá-los. Isso porque o

isolamento tende a fazer degenerar a diversidade em desigualdade, cristalizando-a pela manutenção das deficiências locais. Inversamente articuladas no sistema, se enseja a possibilidade de fazer reverter as deficiências, o que resultará no fortalecimento das diversidades em benefício de todo o sistema.

Porém, observa-se que não há a utilização do termo aludindo ao Sistema Nacional de Educação nem sua articulação. A LDB refere-se apenas aos sistemas de ensino e seus níveis (Federativos, Estaduais, Municipais e Privados) para organização e consolidação da educação em território brasileiro.

Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, **os respectivos sistemas** de ensino.

§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando **os diferentes níveis e sistemas** e exercendo funções normativas, redistribuindo e supletiva em relação às demais instâncias educacionais. (BRASIL, 1996, p. 13)

Diante das reflexões teóricas dadas por Saviani (2005), pode-se afirmar que não existe Sistema Nacional de Educação, tendo apenas uma Estrutura Educacional brasileira.

Portanto, embora se denomine a organização educacional brasileira de “sistema”, a verdade é que não existe sistema educacional no Brasil. O que existe é *estrutura*. É preciso que se tome consciência disso, pois é a partir das estruturas que se poderá construir o sistema. Este é ainda uma tarefa que cabe aos educadores [...] (SAVIANI, 2005, p. 112, grifos do autor)

Saviani (2014) apresenta uma análise do termo “Estrutura” a partir de seus significados etimológicos, sendo a palavra derivada do latim “strutura”, que deriva, por sua vez, do verbo “struere”, construir, ou seja, estrutura denota construção. Tecendo analogias, tem-se, então, a estrutura educacional como alicerce no processo construtivo do sistema nacional de educação, pois o homem, ao refletir sobre as estruturas que lhe são impostas, é capaz de modificá-las.

A estrutura implica a própria estrutura da realidade, indica a forma como as coisas se entrelaçam entre si, independentemente do homem e as vezes, envolvendo o homem (como no caso das estruturas sociais, políticas, econômicas, educacionais, etc.). O sistema, em contrapartida, implica uma ordem que o homem impõe à realidade. Entenda-se, porém: não se trata de criar a realidade. O homem sofre a ação das estruturas, mas na medida em que toma consciência dessa ação, ele é capaz de manipular a sua força agindo sobre a estrutura de modo que lhe atribua um sentido (SAVIANI, 2014, p. 09)

No entanto, observa-se que, ao longo da literatura e legislação educacional, os termos “Estruturas” e “Sistemas” são utilizados como sinônimos ou como termos que diferem alternadamente, sendo intercambiáveis. Mostra-se comum encontrar sistema educacional e estrutura educacional para significar a organização de redes de ensino. SAVIANI (2014)

Como pode ser notado na LDB- nº 9.394/96,

Art. 9º. A União incumbir-se-á de:

[...]§ 1º. Na **estrutura educacional**, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei. (BRASIL, 1996, p. 02, grifo da autora)

A estrutura educacional e sistemas de ensino, interpretados de maneira errônea comprometem o desenvolvimento da consciência refletida, que leva a ações sistematizadas, logo, à educação sistematizada. (SAVIANI, 2005)

A articulação e colaboração dos sistemas presentes na LDB não induzem e não condicionam a formação da educação sistematizada capaz de criar atividades sistematizadoras, uma vez que “sistema é um produto da atividade sistematizadora, o “sistema educacional” é resultado da educação sistematizada.” (SAVIANI, 2014, p.12 grifos do autor)

Para obtenção da consciência refletida e educação sistematizada, resultantes da atividade intencional comum, isto é, coletiva, se faz necessário que o trinômio da estrutura humana (situação-liberdade-consciência) esteja em completa harmonia e articulado a partir de sete dimensões essenciais para a educação sistematizada:

- a. Toma consciência da situação (estrutura) educacional;
- b. Capta os seus problemas;
- c. Reflete sobre eles
- d. Formula-os em termos de objetivos realizáveis;
- e. Organiza meios para alcançar os objetivos;
- f. Instaura um processo concreto que os realiza
- g. Mantém ininterrupto o movimento dialético ação-reflexão-ação (SAVIANI, 2014, p.12).

Além desses itens para consolidação da educação e ação sistematizada, Saviani (2014) pontua que o sistema educacional surgirá com a efetividade de três requisitos: a intencionalidade entre sujeito e objeto, conjunto unidade à variedade, coerência interna e externa, atividade sistematizadora (educação sistematizada) e formulação de uma

teoria educacional, tendo, assim, as condições básicas para a construção do sistema educacional.

[...] o sistema educacional como um conjunto dinâmico, com seus elementos interagindo, incorporando contradições e se comportando, ao mesmo tempo, como condicionado e condicionante do contexto em que está inserido. Isto significa dizer que estaria sendo utilizado o método dialético. Assim, estaria garantida a visão sintética e dinâmica. Entretanto, não se pode atingir espontânea e diretamente uma visão sintética da realidade. Espontaneamente, o homem tem, sim, uma visão do todo; mas é uma visão sincrética e não sintética e menos ainda – dialética. (SAVIANI, 2005, p. 31)

A partir das preposições de Saviani (2014), a visão sincrética da educação representa o “problema da situação”, fruto de uma ação natural e de consciência irrefletida, pois não se age primeiro e depois reflete. Diante dos problemas, homem é capaz de assumir posturas conscientes com atividades sistematizadoras (educação sistematizada), para que ocorra ações intencionais, de consciência refletida, atividades sistematizadas e sintéticas, necessárias para a coerência interna e externa. A coerência-interna e externa - deveria ser apontada pela LDB, mas a ausência do SNE não permite que haja articulações coerentes entre os sistemas de ensino e seus níveis. (SAVIANI, 2014)

No Capítulo IV da LBD nº9394/96, destinado à Educação Superior, não há nenhuma alusão ao SNE, não havendo indícios de que a Educação Superior esteja inserida em um SNE, mas usou-se o termo “Sistema” para significar fatores isolados na educação superior. Nos Artigos de 43 a 57, essa modalidade de ensino comparece com objetivo de consolidar e difundir o conhecimento científico na sociedade, oferecendo uma estrutura intelectual sistematizadora, capaz de sistematizar as demais.

Art. 43º

[...] V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração. (BRASIL, 1996, p.16)

De acordo com Saviani (2005), a palavra “Sistematizadora” frisa que o conhecimento adquirido ao longo da existência humana comparece como gerador de novos conhecimentos, já sistematizados. Dessa maneira, a educação sistematizada, dada pela consciência refletida, permite a constituição da atividade sistematizadora, no caso,

a ação intelectual, sendo, então, a educação superior auxiliadora no debate para a constituição do SNE.

Além disso, a presente LDB revela que a educação superior é constituída a partir das necessidades locais e regionais, para que ocorra articulações entre a sociedade acadêmica e civil, para o surgimento de novos conhecimentos. As universidades, como produtora de novos conhecimentos, deverão articular-se com os demais “sistemas de ensino”.

Art. 51º. As instituições de educação superior credenciadas como universidades, ao deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, levarão em conta os efeitos desses critérios sobre a orientação do ensino médio, articulando-se com os órgãos normativos dos sistemas de ensino. (BRASIL, 1996, 19)

O Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (REUNI) comparece na LDB- nº 9.394/1996 de maneira implícita, e ganha notoriedade nas legislações, Planos Nacionais de Educação e programas educacionais, surgidos após a década de 1990.

O REUNI, inserido nessa Estrutura Educacional e respaldado pela LDB- nº 9.394/1996, tem o Artigo 53, que propõe a elaboração curricular a partir das necessidades acadêmicas (Flexibilidade curricular) e fixar o número de vagas a partir das exigências institucionais (aumentar em noventa por cento o número de concluintes nas IFES). Já o Inciso V dá indícios de que haveria a necessidade de Reforma Universitária, para, então, consolidar os demais incisos e artigos referente à educação superior. Depois de aprovada a LDB nº9394/1996, a criação do REUNI comparece como um programa integrante da Reforma Universitária em curso.

Art. 53º. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

- I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino;
- II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;
- III - estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão;
- IV - fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio;
- V - elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes;
- VI - conferir graus, diplomas e outros títulos;
- VII - firmar contratos, acordos e convênios;

- VIII - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais;
 - IX - administrar os rendimentos e deles dispor na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos;
 - X - receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas.
- (BRASIL, 1996, p. 19)

O REUNI, de acordo com seus objetivos e diretrizes, apresenta-se como uma inovação à educação superior brasileira, sendo considerado como a reforma universitária do ensino superior federal. Oferecendo subsídios para reforma da educação superior, as propostas do programa vão ao encontro das perspectivas internacionais, respaldadas pelos interesses nacionais.

Assim como a Constituição de 1988 foi contemplada pela LDB nº 9394/96, a LDB foi agraciada pelo advento dos Planos Nacionais de Educação, que margearão a constituição na consolidação do SNE.

A partir da compreensão de que “sistema é uma organização objetiva resultante da atividade sistematizadora que se dirige à realização de objetivos coletivos”, (SAVIANI, 2014, p. 10), é necessário que se desenvolvam debates educacionais para que os objetivos coletivos emanem da sociedade civil.

Embora todas as Leis de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional tenham sido promulgadas após anos de debates e discussões, as mesmas não foram consideradas expressões máximas para o SNE.

As considerações efetuadas [...] conduzem, portanto, à seguinte conclusão: embora uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação se destine à sistematização da educação, isto não ocorreu no caso brasileiro. Chegou-se a uma Lei de Diretrizes e Bases desprovida, contudo, dos caracteres de sistema, em virtude de não ter preenchido as condições necessárias à atividade sistematizadora. (SAVIANI, 2005, p. 107)

Saviani (2014) afirma que há uma interpretação errônea da Constituição de 1988 e da LDB- nº 9.394/1996, pois a criação e consolidação do SNE não devem ficar a cargo do Governo Federal, mas, sim, ser responsabilidade dos entes federados. Estes, por sua vez, devem debater suas necessidades e apresentar, à esfera nacional, um conjunto de objetivos e metas na educação estadual, regional e local.

Ainda para o autor, os debates que alicerçam e, posteriormente, regularão o SNE, devem ser originários de Planos Nacionais de Educação, que, por sua vez, devem ser promulgados após Conferências e Congressos Educacionais, como, por exemplo, o I

e o II Congresso Nacional de Educação (CONED), realizados em 1994 e 1997 e a I e II Conferência Nacional da Educação (CONAE), realizadas em 2010 e 2014, em que os representantes dos diversos setores, segmentos educacionais e sociedade civil expuseram suas necessidades.

Como se mostrou o sistema resulta da atividade sistematizada; e a ação sistematizada é aquela que busca intencionalmente realizar determinadas finalidades. É, pois, uma ação planejada. Sistema de ensino significa, assim, uma ordenação articulada dos vários elementos necessários à consecução dos objetivos educacionais preconizados para a população à qual destina. Supõe, portanto, o planejamento. Ora, “se sistema é a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos, de modo a formar um conjunto coerente e operante” (SAVIANI, 2012, p. 72), as exigências de intencionalidade e coerência implicam que o sistema se organize e opere segundo um plano. Consequentemente, há uma estrita relação entre sistema de educação e plano de educação. (SAVIANI, 2014, p. 81)

Os Planos Nacionais de Educação surgem de contextos de discussões políticas. Em 1949, foi aprovado um documento denominado “Plano Nacional de Educação”, com 504 artigos que eram chamados de “código da educação”. Esse documento foi encaminhado à Câmara dos Deputados, mas não foi aprovado, caindo no esquecimento no Estado Novo. (SAVIANI, 2014)

O primeiro Plano Nacional de Educação, de 1962, foi “um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos” (BRASIL, 2001, p.12). Ao longo da década de 1960, o I PNE sofreu alterações; em 1965, foram inseridas normas que estimulavam a criação de Planos Estaduais de Educação; em 1966, as alterações estiveram relacionadas às distribuições de recursos federais e alfabetização de analfabetos.

Após a Constituição de 1988 e a LDB nº 9.394/1996, em 1998, foi aprovado o II Plano Nacional de Educação, Lei de nº 4.155/98, a partir de discussões levantadas e sistematizadas por diferentes segmentos da sociedade civil durante os I e II Congressos Nacionais de Educação (CONED) (BRASIL, 2001).

Vale ressaltar que os Planos Nacionais de Educação constituídos após a Conferência da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia, foram lançados sobre a ótica da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, promulgada durante a Conferência de Jomtien em 1990.

O Plano Nacional de Educação de 1998 contempla as necessidades internacionais ao mesmo tempo em que reflete a necessidade nacional, iniciando, na década de 1990, uma parceria entre os Planos Nacionais de Educação e a UNESCO.

Com contribuições da UNESCO, em 2001, é lançado o novo Plano Nacional de Educação, o III Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001, com validade de dez anos. O PNE-2001 faz a apresentação do panorama educacional brasileiro do período de 1991 a 2001, apresentando os diagnósticos e traçando as metas para reformulações educacionais necessárias.

Diante das postulações de Saviani (2005), observa-se que o PNE-2001 não apresentava uma alternativa para a consolidação do SNE, devido à não consciência da problemática da noção de sistema entre os entes federados. Nesse sentido, o PNE-2001 apresenta-se como a reunião de diferentes sistemas, para que, unidos, formem um sistema ainda maior, o Sistema Nacional de Educação. O Plano atribui, a cada nível de ensino, um Sistema; por exemplo, “Sistema de Ensino Superior”, como pode ser observado nas Diretrizes do Plano Nacional de Educação de 09 de janeiro de 2001: “o sistema de educação superior deve conter com um conjunto diversificado de instituições que atendem a diferentes demandas e funções”. (BRASIL, 2001, p. 85-86)

Em relação ao Sistema de Ensino Superior, como é denominado esse segmento educacional pelo PNE-2001, mostram-se as soluções ao desenvolvimento socioeconômico.

Nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de educação superior. Num mundo em que o conhecimento sobrepuja os recursos materiais como fator de desenvolvimento humano, a importância da educação superior e de suas instituições é cada vez maior. Para que estas possam desempenhar sua missão educacional, institucional e social o apoio público é decisivo. (BRASIL, 2001, p. 85)

O REUNI, como parte dessa Estrutura Educacional, aparece no PNE 2011/2020, notoriamente, nas diretrizes e metas destinadas à educação superior. As estratégias já foram analisadas na seção anterior deste capítulo; nesta fase, apenas trataremos as diretrizes que antecedem as metas. Mas pode-se afirmar que as metas e estratégias foram materializadas nas propostas e objetivos do REUNI.

Em meio à vigência desse Plano, tem-se o REUNI e o lançamento de outros Programas Educacionais destinados à educação superior, que serão abordados no decorrer deste trabalho, mas vale ressaltar que todos os programas lançados na vigência

desse plano atendem a suas especificidades, como, por exemplo, o processo de internacionalização da educação superior, tangida para a cooperação acadêmica internacional, expansão do número de matrículas e mobilidade acadêmica.

No mundo contemporâneo as rápidas transformações destinam às universidades o desafio de reunir em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão os requisitos de relevância, incluindo a superação das desigualdades sociais e regionais, qualidade e cooperação internacional. (BRASIL, 2001, p. 86)

A expansão da educação superior presente nos objetivos do REUNI mostra-se presente nas diretrizes, metas e estratégias à educação superior, contidas no Plano Nacional de Educação de 2001. Essa expansão deverá acontecer, majoritariamente, nas instituições públicas, a fim de atender aos “alunos carentes”:

Há necessidade da expansão das universidades públicas para atender a demanda crescente dos alunos, sobretudo os carentes, bem como ao desenvolvimento da pesquisa necessária ao País, que depende dessas instituições, uma vez que realizam mais 90% da pesquisa de pós-graduação nacionais – em sintonia com o papel constitucional a elas reservado.

Deve-se assegurar, portanto, que o setor público neste processo, tenha uma expansão de vagas tal que, no mínimo, mantenha uma proporção nunca inferior a 40% do total. (BRASIL, 2001, p. 87)

A presente pesquisa revelou que o crescimento projetado pelo Plano Nacional de Educação de 2001, na dependência pública, atingiu a expansão de 40%. Em número de matrículas nos cursos presenciais de graduação, o crescimento foi de 43,23% na dependência pública contra 80,32%, na dependência privada em matrículas em cursos de graduação presenciais no período de 2003 a 2013.

Além do crescimento em percentuais de matrículas, esse Plano Nacional de Educação ressalta a necessidade da mudança curricular. O REUNI apresenta modificações curriculares, por meio dos Bacharelados Interdisciplinares, que foram apresentados na segunda parte desse trabalho. A “nova arquitetura curricular”²⁸ se fortalece diante do discurso, da necessidade de acompanhamento das transformações acadêmicas, sociais e tecnológicas que sofreram as sociedades mundiais, sobretudo a brasileira.

²⁸ “Nova Arquitetura Curricular” é um terminologia utilizada por Naomar Almeida (2010) para se remeter à estrutura curricular baseada nos Bacharelados Interdisciplinares presente nas universidades que aderiram ao REUNI, como já pontuado.

Para acompanhar essas transformações sociais e atender à demanda da expansão universitária aos “alunos carentes”, o PNE- 2001/2011 sugere que sejam criados cursos noturnos nas universidades federais. Sendo essa uma das características do REUNI, os cursos que sofreram expansões têm seu número de vagas ampliado, prioritariamente, no período noturno. Com a expansão dos cursos de graduação, tem-se a proporção de um professor para dezoito universitários, além das mudanças na infraestrutura das universidades.

Ressalta-se a importância da expansão de vagas no período noturno, considerando que as universidades, sobretudo as federais possuem espaços para este fim, destacando a necessidade de garantir o acesso a laboratórios, bibliotecas e outros recursos que assegurem ao aluno-trabalhador o ensino de qualidade a que tem direito nas mesmas condições de que dispõem os estudantes do período diurno. Esta providência implicará a melhoria do indicador referente ao número de docentes por alunos. (BRASIL, 2001, p. 88)

O REUNI, sendo contemporâneo da vigência desse Plano Nacional de Educação, estaria inserido em um Sistema de Ensino Superior, mas, como pontuado por Saviani (2005), não se pode afirmar que, no Brasil, existiu um SNE, e nem que o ensino superior se configura isoladamente como um sistema.

Embutido nessa Estrutura Educacional, o REUNI acompanhou o surgimento de um novo Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 8.035, de 2010. Esse plano abrange o período de 2011 a 2020 e foi lançado no findar das discussões levantadas na I Conferência Nacional da Educação (CONAE), ocorrida durante o ano de 2010, nas esferas municipais, intermunicipais, regionais, estaduais e nacional.

A convocação da CONAE 2010 foi motivada basicamente pelo problema da construção do Sistema Nacional de Educação, este foi também incorporado, resultando, daí, que a realização da Conferência de pautou por estes dois grandes temas: Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação. (SAVIANI, 2014, p. 103)

O Artigo 6º do PNE-2011 apresenta a importância da CONAE para que as discussões acerca do Plano e da possível construção do SNE se tornem contínuas até o momento de sua consolidação:

Art. 6º A União deverá promover a realização de pelo menos duas conferências nacionais de educação até o final da década, com intervalo de até quatro anos entre elas, com o objetivo de avaliar e monitorar a execução do PNE – 2011-2020 e subsidiar a elaboração do Plano

Nacional de Educação para o decênio 2021-2030. (BRASIL, 2011, p. 20)

De acordo com os documentos do Ministério da Educação (Brasil, 2011), o novo PNE- 2011/2020 foi considerado o modelo para o futuro da educação brasileira, por apresentar, em suas propostas, a erradicação do analfabetismo e universalização do ensino em todos os níveis, citando os Programas Federais para Educação, como, por exemplo, a ampliação do Programa Universidade para Todos (PROUNI), do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), dos Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFETs), do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a expansão das Universidades Federais e do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES).

As metas que compuseram esse PNE foram baseadas nos censos educacionais realizados e anteriores a sua publicação. Assim sendo, tanto a LDB nº 9.394/96 quanto o PNE 2011/2020 não mencionam o Sistema Nacional de Educação, mas apenas fazem alusão aos diversificados Sistemas de Educação, sendo eles estaduais, compostos pelos níveis de ensino, para, então, compor o conjunto nacional de educação.

No período de vigência do PNE 2011/2020, foram criadas Universidades Federais para atender às prerrogativas e objetivos contidos no REUNI. Seguindo as metas do PNE 2001/2010 destinadas à educação superior, a expansão dar-se-ia com as proposições contidas na Meta 12 e suas estratégias, as quais fazem alusão à Diretriz A- “Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública”, contida nas Dimensões para o êxito do REUNI (BRASIL, 2007b), que trata do aumento das vagas para ingresso:

Meta 12: Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurando a qualidade da oferta. (BRASIL, 2011, p. 38)

Além disso, o item 1º dessa dimensão A, relacionado à expansão dos cursos de graduação, especialmente no período noturno, foi encontrado na estratégia 12. 3 do PNE 2011/2020.

Estratégia 12.3 Elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas para noventa por cento, ofertar um terço das vagas em cursos noturnos e elevar a relação de estudantes por professor para dezoito, mediante estratégias de aproveitamento de créditos e inovações acadêmicas que valorizem a aquisição de competências de nível superior. (BRASIL, 2011, p. 38)

As estratégias adotadas à expansão das Universidades Públicas Federais já existentes estão de acordo com as diretrizes contidas no PNE 2011/2020, pois, mediante Projetos à Expansão, as IFES puderam realizar a adesão ao programa e, para isso, foi necessária a

Estratégia 12.1 Otimizar a capacidade instalada da estrutura física e de recursos humanos das instituições públicas de educação superior, mediante ações planejadas e coordenadas, de forma a ampliar e interiorizar o acesso à graduação. (BRASIL, 2011, p. 38)

As novas IFES, denominadas Universidades Novas, foram instaladas, em sua grande maioria, no interior dos Estados. De acordo com Rieder (2011), a interiorização foi compreendida como um processo de inclusão, por meio da democratização espacial. Essa inclusão acadêmica foi pontuada em 2007, na Conferência Internacional sobre Educação Superior na Amazônia, pois nessa e noutras regiões brasileiras, há fugas dos jovens em busca de conhecimento, ou seja, pessoas que desejam cursar o ensino superior precisam se deslocar para os grandes centros.

Estratégia 12.2 Ampliar a oferta de vagas por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do Sistema Universidade Aberta do Brasil, considerando a densidade populacional, a oferta de vagas públicas em relação à população na idade de referência e observadas as características regionais das micro e mesorregiões definidas pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), uniformizando a expansão no território nacional. (BRASIL, 2011, p. 38)

Rieder (2011) pontua que, para evitar os deslocamentos para as capitais e permitir que haja a articulação da universidade com a comunidade, aproveitando-se do conhecimento historicamente adquirido, construindo novos saberes acadêmicos e indo ao encontro das diretrizes do PNE 2011/2020, iniciou-se um processo de interiorização das IFES, visando ao aumento no número de matrículas nas regiões afastadas dos grandes centros urbanos.

A dimensão B, destinada à Reestruturação Acadêmico-Curricular, inserida nas “Dimensões para o êxito do REUNI” (BRASIL, 2007b), visou atender às novas demandas sociais contempladas na estratégia “12.11 - Fomentar estudos e pesquisas que analisem a necessidade de articulação entre formação, currículo e mundo do

trabalho, considerando as necessidades econômicas, sociais e culturais do país.” (BRASIL, 2011, p. 43)

A dimensão D, destinada à Mobilidade Intra e Inter-institucional, contida nas “Dimensões Gerais para o êxito do REUNI” (BRASIL, 2007b), esteve representada pela estratégia 12.12:

Estratégia 12.12 Consolidar e ampliar programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional, tendo em vista o enriquecimento da formação de nível superior. (BRASIL, 2011, p. 40)

Já a dimensão E, relacionada ao Compromisso Social da Instituição, inserida nas “Dimensões Gerais para o êxito do REUNI” (BRASIL, 2007b), é encontrada em três estratégias para contemplar a Meta 12 do PNE 2011/2020:

12.5 Ampliar, por meio de programas especiais, as políticas de inclusão e de assistência estudantil nas instituições públicas de educação superior, de modo a ampliar as taxas de acesso à educação superior de estudantes egressos da escola pública, apoiando seu sucesso acadêmico.

[...]

12.9 Ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei.

12.10 Assegurar condições de acessibilidade nas instituições de educação superior, na forma da legislação. (BRASIL, 2011, p. 39)

Como se pode observar, o PNE 2011/2020, em sua meta 12, estratégias comparecem com íntima ligação às Dimensões apresentadas para o êxito do REUNI, nesse sentido, o programa de expansão do ensino superior mostra-se representado por dois PNEs instituídos em 2001 e em 2011, ambos inseridos na Estrutura Educacional Brasileira.

Saviani (2014) chama atenção para a efetividade das metas e estratégias contidas em cada PNE ao longo dos anos, e dos Artigos destinados à avaliação periódica da implementação do plano e acompanhamento da efetivação das estratégias. O autor frisa que “no entanto, nada disso é feito. É importante que agora, na formulação do novo PNE, essas questões sejam devidamente equacionadas”. (SAVIANI, 2014, p. 86). Diante do exposto, percebe-se que a educação superior não pode ser encarada apenas como um conjunto de metas e estratégias.

À educação superior cabe a tarefa de organizar a cultura superior como forma de possibilitar que participem plenamente da vida cultural, em sua manifestação mais elaborada, todos os membros da sociedade independentemente do tipo de atividade profissional a que se dediquem. Assim, além do ensino superior destinado a formar profissionais de nível universitário (a imensa gama e profissionais liberais e de cientistas e tecnólogos de diferentes matizes), formula-se a exigência da organização da cultura superior com o objetivo de possibilitar a toda a população a difusão e discussão dos grandes problemas que afetam o homem contemporâneo. Terminando a formação comum propiciada pela educação básica, os jovens têm diante de si dois caminhos: a vinculação permanente ao processo produtivo através da ocupação profissional ou a especialização universitária. (SAVIANI, 2014, p. 71)

O novo Plano Nacional de Educação Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014, tem como prerrogativa o comprimento do Artigo 214 da Constituição Federal de 1988 (SAVIANI, 2014), com as seguintes diretrizes:

Art. 2º São diretrizes do PNE:

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

Esse PNE foi aprovado antes das deliberações da etapa nacional da II CONAE, o que causou uma estranheza nas entidades e administrações ligadas à educação. Nas discussões sobre a implementação do SNE, no Eixo I- Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação: Organização e Regulação, apontou-se a necessidade de articulação entre as esferas governamentais e as modalidades educacionais para a consolidação do SNE, como é possível observar a seguir:

A construção do SNE articula-se à regulamentação do regime de colaboração e à construção e efetivação de um PNE como política de

Estado, que envolva as esferas de governo no atendimento à população em todas as etapas e modalidades de educação, em regime de corresponsabilidade, utilizando mecanismos democráticos, como as deliberações da comunidade escolar e local, bem como a participação dos/das profissionais da educação nos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino. (BRASIL, 2014, p. 19)

Além disso, o PNE- 2014, Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014 prevê no Artigo 13:

Art. 13. O poder público deverá instituir, em lei específica, contados 2 (dois) anos da publicação desta Lei, o Sistema Nacional de Educação, responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação. (BRASIL, 2014, p.02) PNE

A partir dessa data, foi publicado um documento da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE/MEC), na Diretoria de Articulação com os Sistemas de Ensino, intitulado “Instituir um Sistema Nacional de Educação: agenda obrigatória para o país”, assim oferecendo orientações para a construção do SNE, citando o atual PNE, LDB-nº 9349/96 e Constituição Federal. Uma vez que, para o governo federal, o SNE comparece como

Sistema Nacional de Educação entendido aqui como um aperfeiçoamento na organização da educação nacional, sustentada por um pacto federativo construído de forma democrática e inscrito em um conjunto de leis nacionais, capazes de orientar cada sistema ou rede de ensino para que o direito constitucional inalienável seja garantido, com equidade, a cada cidadão brasileiro. (BRASIL, 2014, p. 01) SASEMEC

Isso se dá apesar de Saviani (2005) ter frisado que a construção e consolidação do SNE será a partir dos elementos interagidos, ora como condicionantes, ora como condicionados, tornando a unidade em sua multiplicidade, sendo o SNE a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos para constituição de um conjunto coerente e operante, a partir da educação sistematizada.

Diante do exposto, pode-se afirmar que as propostas do REUNI habitou as legislações e os Planos Nacionais de Educação, sendo considerado como pioneiro na transformação da educação superior, de modo que é possível sugerir que as especificidades do REUNI habitarão as propostas para a educação superior do Sistema Nacional de Educação.

Todavia, vale ressaltar que não há a possibilidade de criação do SNE a partir das especificidades do REUNI, uma vez que a construção do mesmo se dará com a devida articulação entre diferentes segmentos, dependências e estruturas educacionais, como pontuado por Saviani (2014). Além disso, é a partir do PNE/2014, Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014 que haverá a possibilidade de se construir o SNE.

As especificidades do REUNI, fundamentadas pelos PNEs; Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001 e Lei nº 8.035, de 2010, vão ao encontro das peculiaridades do novo PNE Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014, e pode-se afirmar que o programa se alinha às propostas e estruturas da educação superior, inseridas em um Sistema Nacional de Educação.

O SNE, por sua vez, dialoga e incorpora as premissas das agências internacionais para a educação brasileira, uma vez que os PNEs, desde 2001, espelham as orientações dos fóruns de educação da UNESCO e o REUNI acolhe os interesses dessas agendas internacionais à educação superior (Sguissardi, 2009).

O REUNI, nesse sentido, poderia ser compreendido como a expressão dos ideais para a educação superior brasileira segundo propostas que, desde a década de 1940, tentam ser implementadas para oferecer uma formação superior aos jovens, mas que, ao longo dos anos, foi-se modificando para atender às necessidades mercantis e assumindo uma faceta de formação profissional aligeirada para os sujeitos que deverão aprender ao longo da vida, como foi apresentado no decorrer deste trabalho.

Embora no presente momento as propostas do REUNI aparentem não apresentar similitudes com as propostas estaduais para a educação superior, os Bacharelados Interdisciplinares, por exemplo, têm registro de ocorrência apenas nas IFES que aderiram ao REUNI, mas podem servir de modelo para os entes estaduais e alguns municipais que financiam ensino superior, com a criação do SNE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando ao fim deste trabalho, apresentam-se as considerações finais e os questionamentos iniciais que podem servir de horizontes para novas investigações. Vale ressaltar que esta pesquisa, de cunho descritivo e analítico, limitou-se a determinados assuntos, considerando o cronograma de formação nos quadros do Programa de Pós Graduação em Educação, nível de Mestrado, bem como a problemática do REUNI, sob a ótica das políticas públicas da educação superior.

O REUNI, ao longo desta pesquisa, foi apresentado como o despertar de um modelo de educação superior pública que estabeleceu interfaces com as agendas internacionais para a educação. De acordo com Sguissardi (2009b), o Banco Mundial projetou, desde a década de 1990, o modelo de Universidade Mundial, na qual estaria presente o modelo de universidade de ensino, diferenciação institucional a partir da autonomia de gestão financeira, flexibilização curricular e aligeiramento na formação acadêmica, superando o modelo humboldtiano e francês, que caracterizou as décadas passadas.

A nova educação superior proposta pelas agendas internacionais representa a instauração de universidades de massa, as quais priorizam o ensino de modo flexível, sendo reconhecidas como um grande negócio à iniciativa privada, como também pontuou Sguissardi (2009b).

A proposta do REUNI de expansão de universidades de massa é atraente às Universidades privado-mercantis, e a descrição e análise do Índice de Crescimento das matrículas nas dependências pública, privada sem fins lucrativos e privada com fins lucrativos, no período de 2007 a 2013, apontam claramente a interface que o REUNI construiu com a dependência privada mercantil apresentando índices de crescimento da ordem de 36%.

Em contrapartida, nesse mesmo período, a dependência pública, sobretudo as universidades federais, tiveram um índice de crescimento de cerca de 56% no período de seis anos, ficando evidente que houve a expansão no número de matrículas em cursos presenciais de graduação, após a implementação do REUNI.

Como o objetivo desta pesquisa não se restringiu apenas aos seis anos em que incide a medição do índice de crescimento (IC), mas cobriu o período que compreende de 2003 a 2013, apurou-se que a dependência privada com fins lucrativos cresceu cerca de 81% contra 65% na dependência pública federal.

Esse crescimento no número de matrículas nas universidades privadas se deu devido às reformulações nas diretrizes que incentivaram o ensino privado por meio dos programas federais, como o Programa Universidade para Todos (Prouni), o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e Fundo do Financiamento Estudantil (Fies). Frente a isso, o Manifesto em Defesa da Educação Pública, assinado, em 2014, por Reitores, Professores de Universidades Públicas brasileiras afirmou que o cessar dos investimentos destinados às instituições de ensino superior federais representaria o fim da política de expansão e estruturação nacional da educação superior.

Se o REUNI permanecesse ativo, com investimentos voltados para a educação superior pública e inseridos na estrutura educacional brasileira, a qual prima pela criação de um Sistema Nacional de Educação, apresentaria as características necessárias para colaborar na efetivação do SNE, pois suas Diretrizes Gerais e os Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares vão ao encontro das metas dos referidos PNEs para a educação superior, cabendo ressaltar que os três últimos PNEs se espelham nas propostas educacionais da UNESCO.

Devido a isso, a educação superior brasileira ainda permanece em constantes estruturas, tendo em vista a composição do SNE, não podendo o REUNI ser considerado a reestruturação da educação superior pública federal, uma vez que a educação superior pública federal segue estruturando-se a partir da criação do presente programa, instaurando, no Brasil, o modelo de universidade supra nacional.

Esse modelo de universidade, como pontuado por Sguissardi (2009), comparece nas Universidades Novas, surgidas junto ao REUNI, e nas Universidades da dependência privada acolhidas pelo programa.

Nesse sentido, a Reestruturação da Educação superior deve acontecer concomitante à criação do SNE, podendo o REUNI, no âmbito pedagógico e curricular,

afirmar-se como um modelo de reestruturação da educação superior, pois, como já apontado ao longo deste trabalho, o modelo proposto pelos bacharelados interdisciplinares comparece em diferentes períodos da educação superior.

O REUNI não se limitou apenas às propostas pedagógicas da educação superior pública federal; o mesmo permitiu que houvesse a interiorização da educação superior, o aumento no número de matrículas em cursos presenciais de graduação, nova arquitetura curricular, formação aligeirada, cooperação internacional acadêmica, mobilidade acadêmica nacional e internacionalização da educação superior, sendo um programa do governo federal com grande amplitude que imprimiu transformações educacionais.

A internacionalização da educação superior brasileira compareceu como essencial e, para que as IES brasileiras ganhassem notoriedade no cenário da educação superior mundial, foi necessário aderir ao novo modelo de educação superior que contemplasse os itens acima mencionados, em especial, a flexibilidade curricular e a formação aligeirada, ambas presentes no REUNI. Esses itens apresentam similitudes com as políticas educacionais do Espaço Europeu para o Ensino Superior.

Segundo Sguissardi (2009b), o modelo anglo-saxônico (*colleges*) de educação superior que prioriza o ensino permitiu que os mentores das propostas educacionais do REUNI pensassem na nova “arquitetura curricular” das Universidades Novas na interface dos *Community Colleges* e do EEES. Nesse sentido, ganham notoriedade as propostas de redução de universidades brasileiras dedicadas à pesquisa e à ciência e tecnologia, mantendo alguns centros de excelência em áreas específicas de preferência de acordo com os interesses do capital, tais como as engenharias e as tecnologias de cana, minérios, petróleo e biocombustível.

Para que a nova arquitetura curricular (ALMEIDA, 2007) fosse posta em prática, sua maior expressão encontrava-se nos Bacharelados Interdisciplinares que se apresentavam como uma tendência no modelo de Universidade Mundial, estando presentes em número expressivo nas Universidades Federais que aderiram ao REUNI e na estrutura acadêmica do Processo de Bolonha, no atual Espaço Europeu de Ensino Superior.

Os BIs tiveram como objetivo evitar a profissionalização precoce, dando a oportunidade de o jovem optar pela carreira profissional após três anos de estudos gerais, evitando-se, dessa forma, evasões no ensino superior e ampliando a promessa de empregabilidade dos recém-formados.

Além disso, o BIs promove o fortalecimento da pedagogia do aprender a aprender na educação superior, ou seja, a formação oferecida pelos BIs permite que o aprendizado ocorra ao longo da vida do indivíduo, oferecendo habilidades e competências para que possa aprender de acordo com as atividades desenvolvidas. Dessa forma, não mais a Universidade formará especialistas, mas, sim, pessoas aptas a se transformarem em aprendizes que respondem rapidamente às necessidades sociais e econômicas.

Ao longo da história da educação brasileira, a interdisciplinaridade, flexibilização curricular e formação generalista proposta pelos BIs, presentes nas Universidades Novas, compareceram nas décadas de 1940 e 1960, com a implementação do ITA, da UNB e da UNICAMP, mas vale ressaltar que o propósito acadêmico presente em cada uma dessas instituições foi diferenciado pelos objetivos, enquanto no ITA e na UNICAMP, a formação generalista compareceu como reparação do déficit escolar oriundo da formação do estudante durante o então segundo grau. Na UNB, no entendimento de Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, a formação geral foi tida como a oportunidade de universalizar os conhecimentos adquiridos pelos estudantes durante o período escolar e universitário.

Por conseguinte, é temerário afirmar que o REUNI foi uma inovação na estruturação do ensino superior público pois a “nova arquitetura curricular” não pode ser tida como inédita. Em relação às demais dimensões para o êxito do REUNI, presentes no documento “Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: Diretrizes Gerais de 2007”, a pesquisa apontou que o REUNI seguiu uma tendência mundial para a educação superior, não se limitando ao discurso de democratização da universidade de massa que prometia uma estruturação da educação superior federal levando em consideração as necessidades da sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILAR, L. E. **A política educacional sob ótica da análise satisfatória: ensaios**. Campinas: Leitura Crítica, 2013.

ALMEIDA, F. N. **Universidade nova: textos críticos e esperançosos**. Brasília: Ed. da Unb; Salvador: EDUFBA, 2010.

ANDIFES. **Programa de mobilidade acadêmica: relação de universidades participantes do programa Andifes de mobilidade acadêmica**. Brasília, 2012a. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/?page_id=201>. Acesso em: 20 jan. 2015.

_____. **Programa de expansão, excelência e internacionalização das Universidades Federais**. Brasília, 2012b. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/?page_id=201>. Acesso em: 20 jan. 2015.

BARONE, F. M.; SADER, E. Acesso ao crédito no Brasil: evolução e perspectivas. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v.42, n.6, p.1249-1267, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rap/v42n6/12.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

BANCO MUNDIAL. **Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciária**. Washington, DC: World Bank, 2002.

BERTOLLETI, V. A. Anísio Teixeira e o projeto de universidade brasileira: UDF e UNB. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 9., 2012, João Pessoa. **Anais eletrônicos...** João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012. p.551-569. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/1.39.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2015.

BOITO JR, A. **As bases políticas do neodesenvolvimentismo**. 2012. Trabalho apresentado ao Fórum Econômico da FGV / São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://eesp.fgv.br/sites/eesp.fgv.br/files/file/Painel%203%20-%20Novo%20Desenv%20BR%20-%20Boito%20-%20Bases%20Pol%20Neodesenv%20-%20PAPER.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

BOITO JR., A.; BERRINGER, T. Brasil: classes sociais, neodesenvolvimentismo e política externa nos governos Lula e Dilma. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v.21, n. 47, p.31-38, set. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v21n47/04.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2015.

BOLONHA. **Declaração de Bolonha**. 19 jun. 1999. Disponível em: <http://www.ehea.info/Uploads/Documents/1999_Bologna_Declaration_Portuguese.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2012.

BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. C. de A.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, Belo Horizonte, v.5, n.11, p.121-36, 2011. Disponível em:

<<http://www.gestoesociedade.org/gestoesociedade/article/view/1220>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 20 jul. 2015.

_____. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020)**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011. Disponível em: <http://www.unb.br/administracao/decanatos/dex/formularios/Documentos%20normativos/DEX/projeto_de_lei_do_plano_nacional_de_educacao_pne_2011_2020.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Referenciais orientadores para os bacharelados interdisciplinares similares**. Brasília, nov. 2010. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/images/stories/pdf/novo%20%20bacharelados%20interdisciplinares%20%20referenciais%20orientadores%20%20novembro_2010%20brasilia.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2011.

_____. Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 25 abr. 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em 15 jun. 2011.

_____. **Reuni**: reestruturação e expansão das universidades federais: diretrizes gerais. Plano de Desenvolvimento da Educação, ago. 2007b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2011.

_____. Lei n.º 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 14 jan. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm>. Acesso em: 15 jun. 2011.

_____. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 15 jun. 2011.

_____. Decreto n.º 2.306, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial**

[da] **União**, Brasília, 20 ago. 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2306.htm>. Acesso em: 02 abr. 2015.

_____. Lei n.º 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2014.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 05 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 24 jan. 2014.

_____. Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 03 dez. 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm>. Acesso em: 24 jan. 2014.

_____. Decreto n.º 19.851, de 11 de Abril de 1931. Que dispõe do Estatuto das Universidades Brasileiras. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 15 abr. 1931. Disponível em: <http://www.unb.br/administracao/decanatos/dex/formularios/Documentos%20normativos/DEX/decreto_19851.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2014.

CACHAPUZ, A.F. (2009) A construção do espaço europeu de ensino superior: um 'case study' da globalização. In: E. Monteiro de Aguiar Pereira & M. de L. Pinto de Almeida (Eds) Universidade contemporânea: políticas do processo de Bolonha. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras.

CASTILHO, F. O projeto UNICAMP. In: SOARES, A. G. T. (Org.). O conceito de Universidade no Projeto Unicamp. Campinas. Ed. da UNICAMP, 2008. p. 111-142.

CASTRO, A. A. Curso de revisão sistemática e metanálise. São Paulo: LED-DIS/UNIFESP, 2006. Disponível em: <<http://www.virtual.epm.br/cursos/metanalise>> Acesso em: 21 fev. 2012.

CATANI, A. M.; AZEVEDO, M. L. N.; LIMA, L.C. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. **Avaliação**, Campinas, v.13, n.1, p.7-36, mar. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n1/a02v13n1.pdf>>. Acesso em 12 mar. 2012.

CISLAGHI, J. F. A formação profissional dos assistentes sociais em tempos de contrarreformas do ensino superior: o impacto das mais recentes propostas do governo Lula. **Serviço e Social Sociedade**, São Paulo, n. 106, June 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n106/n106a04.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2012.

CHESNAIS, F. Decifrar palavras carregadas de ideologia. In: _____. **A mundilização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996. p.21-44.

CLARKE, S. Crise do fordismo ou crise da social-democracia? **Lua Nova**, São Paulo, n.24, p.117-150, set. 1991. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n24/a07n24.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2015.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

DIAS SOBRINHO, J. **Dilema da educação superior no mundo globalizado**: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

DIRETORIOS ACADEMICOS, UFBA, UFRB, UFJF. **O livro cinza do REUNI**: dossiê denúncia das consequências do REUNI. 2.ed. Bahia: Coordenação Nacional de Entidades pela Revogação do REUNI, 2009.

_____. **O livro cinza do REUNI**: dossiê denúncia das consequências do REUNI. Bahia: Coordenação Nacional de Entidades pela Revogação do REUNI, 2008.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

EDUCATION at a Glance 2014: OECD indicators. [Paris]: OECD, 2012. Disponível em: <http://www.oecd.org/edu/EAG%202012_e-book_EN_200912.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2013.

FAGNANI, E. Além da agenda endógena da educação: propostas para a construção coletiva de um projeto de desenvolvimento. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.35, n.129, p.999-1026, dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-00999.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2015.

FERNANDES, F. **Universidade brasileira**: reforma ou revolução? São Paulo, Alfa-Ômega, 1975.

FISCHMANN, R. **Escola brasileira**. São Paulo: Atlas, 1987.

FREITAS, L. C. A internalização da exclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n.80, p.301-328, set. 2002.

FRONZAGLIA, M. L. **Políticas públicas internacionais**: o caso do processo de Bolonha. 2011. 310f. Tese (Doutorado em Ciência Política) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

GENTILI, P. **Universidade na penumbra**: neoliberalismo e reestruturação universitária. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.

GIDDENS, A. **Para além da esquerda e da direita**: o futuro da política radical. São Paulo: Ed. da UNESP, 1996.

GRÉCIA: estudantes ocupam escolas contra nova lei do ensino. **Precários**, 12 nov. 2014. Disponível em: <<http://www.precarios.net/?p=11421>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

HARVEY, D. **O enigma do capital**: e as crises do capitalismo. Tradução de João Alexandre Peschanski. São Paulo: Boitempo, 2011.

HELOANI, J. R. **Gestão e organização globalização**: história da manipulação psicológica no mundo do trabalho. São Paulo: Atlas, 2003.

HINOJOSA, F. R. Futuro em perigo: conflito sírio mutila educação. **Oriente Mídia Culturas da Resistência**, [S.l.], 7 jan. 2014. Disponível em: <<http://www.orientemidia.org/futuro-em-perigo-o-conflito-sirio-mutila-a-educacao/>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

HÖFLING, E.M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, n.55, p.30-41, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2009.

HUMBOLDT, W. Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim. In: CASTILHO, F. **O conceito de universidade no projeto da Unicamp**. Campinas. Ed. da UNICAMP, 2008. p. 177-201.

IANNI, O. Globalização: novo paradigma das ciências sociais. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.8, n.21, p.147-163, 1994. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v8n21/09.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP]. **Censo da educação superior: 2011**: resumo técnico. Brasília, 2013a. Disponível em: <download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP]. **Sinopses estatísticas da educação superior**: graduação: 2013. Brasília, 2013b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 15 jun. 2011.

KANT, I. **Conflito das faculdades**. Lisboa: Edições 70, 1993.

KÖCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica**: teoria da ciência e prática da pesquisa. 19.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

LAMARRA, N. F. Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en américa latina. **Revista Iberoamericana de Educación**, [S.l.], n.35, p.39-71, 2004. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie35a02.htm>>. Acesso em: 23 fev. 2015.

LEHER, R. Projetos e modelos de autonomia e privatização das universidades públicas. In: GENTILI, P. (Org.). **Universidades na penumbra**: neoliberalismo e reestruturação universitária. São Paulo: Cortez, 2001. p. 151-187.

_____. Para silenciar os campi. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.25, n.88, p.867-891, out. 2004.

LIMA, K. R. S. **A reforma do Estado e da educação no governo Fernando Henrique Cardoso**: o Enem como mecanismo de consolidação da reforma. 2005. 249f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: 2005.

LOCCO, L. A. **Políticas públicas de avaliação**: o ENEM e a escola de ensino médio. São Paulo: [s.n.], 2005. Originalmente apresentada como Tese para obtenção do título de Doutor. Pontifícia Universitária Católica, São Paulo.

LUCAS, L. C. G.; LEHER, R. Aonde vai a educação pública brasileira? **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 22, n.77, p.255-266, 2001.

MANCIBO, D. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.25, n.88, p.845-866, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a10v2588.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

MARTINS, A. S.; NEVES, L. M. W. A proposta de autonomia universitária do governo Lula. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **Reforma universitária do governo Lula**: reflexões para o debate. São Paulo: Xamã, 2004. p.47-72.

MINTO, L. W. **A educação da “miséria”**: particularidade capitalista e educação superior no Brasil. 2011. 322f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000836877>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

MIRANDA, K. Pátria educadora para quem? O governo Dilma Rousseff e o empresariamento da educação. Capitalismo em desencanto. Disponível em: <https://capitalismoemdesencanto.wordpress.com/2015/03/02/patria-educadora-para-quem-o-governo-dilma-rousseff-e-o-empresariamento-da-educacao/> Acesso em jul. 2015.

MONTANÕ, C. Terceiro setor e a questão social; crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002.

MORAES, R. Ensino superior de curta duração: a experiência norte-americana dos Community Colleges. **Revista de Ensino Superior Unicamp**, Campinas, n.12, jan./mar. 2014. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/ensino-superior-de-curta-duracao-a-experiencia-norte-americana-dos-community-colleges>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

_____. **Neoliberalismo**: de onde vem, para onde vai? São Paulo: Senac, 2001.

NASCIMENTO, T. R. A criação das licenciaturas curtas no Brasil. **HISTEDBR On-line**, Campinas, v.12, n.45, p.340-346, mar. 2012. Disponível em:

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/45/doc01_45.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2015.

NEVES & FERNANDES, R. R. Política neoliberal e educação superior. In: NEVES, Maria Lúcia Wanderley (org.) **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002. p.33-48.

OLIVEIRA, R. C. B. **A proposta de qualificação profissional do REUNI: contradições e possibilidades**. 2010. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=199963>. Acesso em: 23 fev. 2015.

OLIVEIRA, R. P. de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.30, n.108, p.739-760, 2009.

OLIVEIRA, D. A. Do nacional-desenvolvimentismo ao globalismo: educação para quê? In: _____. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2000. p.188-243.

OLIVEN, A. Comparando colleges norte americanos e faculdades brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p.111-135, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/438/443>>. Acesso em: 27 mar. 2015.

ORTIZ, R. **Mundialização e cultura**. 9.ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

PAULA, C. M. **Neoliberalismo e reestruturação da educação superior no Brasil: o REUNI como estratégia do governo Lula e da burguesia brasileira para subordinar a universidade federal à lógica do atual estágio de acumulação do capital**. 2009. 246f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/cristiana%20de%20paula.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2014.

PEREIRA, E. M. A. **Universidade e currículo: perspectivas na educação geral**. Mercado das Letras: São Paulo, 2010.

PEREIRA, E. M. de A.; ALMEIDA, M. de L. P. de. **Universidade contemporânea: políticas do processo de Bolonha**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.6, n.12, p.05-21, 1999. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n12/n12a02.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2015

POCHMANN, M. Desafios do desenvolvimento brasileiro. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.34, n.124, p.705-722, set. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v34n124/04.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2015.

PRADO, C, J. Relação trabalho, educação e formação: uma análise “qualitativa” do PDE. In: LIMA, A, B. **Qualidade da educação superior o programa REUNI**. Jundiaí: Paco, 2014. p.49-72.

RAIMANN, E.G. O REUNI e a expansão da Universidade Federal de Uberlândia: o trabalho docente e o desafio da qualidade. In: LIMA, A, B. **Qualidade da educação superior o programa REUNI**. Jundiaí: Paco, 2014. p.123-224.

REITORES classificam protestos contra o Reuni de “fascistas”. **Globo.com**, São Paulo, 31 out. 2007. Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/0,,MUL165531-5604,00-REITORES+CLASSIFICAM+PROTESTOS+CONTRA+O+REUNI+DE+FASCISTA+S.html>>. Acesso em: 14 jul. 2013.

RIBEIRO, D. Universidade de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.36, n.83, p.161–230, jul./set. 1961.

RIBEIRO, P. J. M. **Êxodo urbano, gentrificação rural e o futuro da paisagem**. 2013. 110f. Dissertação (Mestre em Arquitectura Paisagista) - Instituto Superior de Agronomia, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2013. Disponível em: <<https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/6335>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

RODRIGUES, J. **Os empresários e a educação superior**. Campinas, SP.: Autores Associados, 2007. (Coleção Polemicas do nosso tempo)

ROPÉ, F.; TANGUY, L. **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papirus, 1997.

ROBERTSON, S. L. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n.42, p.407-422, set./dez. 2009.

SALLUM JR, B. La especificidad del gobierno de Lula. **Nueva Sociedad**, Ciudad de Buenos Aires, n.217, p.155-171, 2008. Disponível em: <http://nuso.org/media/articles/downloads/3554_1.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2015.

SAVIANI, D. **Sistema nacional de educação e plano nacional de educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2014. (Coleção Polêmicas do Nosso tempo).

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.12, n.34, p.152-165, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2015.

_____. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SGUISSARDI, V. **Universidade brasileira no século XX: desafios do presente**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.29, n.105, p.991-1022, set./dez. 2008.

_____. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva: In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 24., 2003, Poços de Caldas. **Anais...** Poços de Caldas: ANPED, 2003. 1 CD-ROOM.

SIQUEIRA, A. C. Organismos internacionais, gastos sociais e reforma universitária do governo Lula. In: NEVES, L. M. W. **Reforma universitária do governo Lula: reflexões para o debate**. São Paulo: Xamã, 2004. p.47-72.

SINGER, P. **Economia política da urbanização**. São Paulo: Brasiliense: CEBRAP, 1975.

SOUZA, K. R.; PINHEIRO, V. F. A política de crédito do Governo Lula, no período de 2003 a 2010. In: COLÓQUIO SOCIEDADE, POLÍTICAS PÚBLICAS, CULTURA E DESENVOLVIMENTO, 2., 2012, Crato (CE). **Anais...** Crato: Universidade Regional do Cariri, 2012. p.17.

STACHUK, M. M. P. criará loteria para ajudar aluno no ensino superior. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 31 ago. 2004. Cotidiano. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u16007.shtml>. Acesso em: 20 jan. 2015.

STALLIVIERI, L. O processo de internacionalização nas instituições de ensino superior. Educação, Brasília, v.24, n.48, p.35-57, 2002. Disponível em: <http://iglu.paginas.ufsc.br/files/2014/08/SLIDES-LUCIANE.pdf> Acesso em: 20 ago. 2012.

STROOBANTS, M. A visibilidades das competências. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papirus, 1997. p.135-166.

SOARES, A. G. T. **O conceito de universidade no projeto UNICAMP**. Campina; Ed. da UNICAMP, 2008.

SUANO, H. A educação nas Constituições brasileiras. In: FISCHMANN, Roseli (Coord.). **Escola brasileira: temas e estudos**. São Paulo: Atlas, 1987.

TEIXEIRA, A. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 1988.

TRINDADE, H. A república em tempos de reforma universitária: o desafio do governo Lula. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.25, n.88, p.819-844, out. 2004.

TOLLE, P. E. O centro técnico de aeronáutica e a renovação do ensino superior no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, n.98, abr.-jun. 1965.

THOMA, H. S.; BERGER, J. B. Os desafios do desenvolvimento de um sistema do ensino superior autônomo no Afeganistão. **Ensino Superior UNICAMP**, Campinas, 19 ago. 2015. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/os-desafios-do-desenvolvimento-de-um-sistema-do-ensino-superior-autonomo-no-afeganistao>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

UNESCO. **Declaración de Incheon Educación 2030**: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y um aprendizaje a la largo de la vida para todos. 2015. Presentado a Forum Mundial pela Educação, Incheon, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. DIRETORIA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL. **Ampliação da oferta de cursos noturnos estudos comparativos: cursos diurnos e noturnos**. [Belo Horizonte], 2004. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ly2pP3CxR8UJ:https://www.ufmg.br/conheca/informes/relatorio%2520estudo%2520comparativo%2520cursos%2520diurnos%2520e%2520noturnos.doc+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: em: 20 jan. 2015..

VAIDERGORN, J.; ROCHA, C. L. O processo de Bolonha e o Brasil: o espaço europeu de Ensino superior e possíveis influências nas universidades Brasileiras. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNESP, 21., 2009, São José do Rio Preto. **Anais...** São José do Rio Preto: Ed. da UNESP, 2009. Disponível em: <http://prope.unesp.br/xxi_cic/27_30671088840.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2012.

VEIGA, B. R. **Internacionalização das instituições de ensino superior em Portugal**: proposta de metodologia para construção de indicador do grau de internacionalização. 2011. 110f. Dissertação (Mestrado em Negócios Internacionais) - Escola Superior de Tecnologia e Gestão, Instituto Politécnico, Leiria- Portugal, 2011.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n.32, p.226-237, 2006.

WANDERLEY, L. E. W. **O que é universidade**. 9.ed. São Paulo. Brasiliense, 1994.