



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

JOÃO PAULO BASTOS MOREIRA DE SOUZA

**AVALIAÇÃO DOS IMPACTOS ACADÊMICOS DO REUNI NOS CURSOS DE
GRADUAÇÃO DO INSTITUTO DE CULTURA E ARTE DA UFC NA EXPERIÊNCIA
DOS GESTORES.**

FORTALEZA

2020

JOÃO PAULO BASTOS MOREIRA DE SOUZA

**AVALIAÇÃO DOS IMPACTOS ACADÊMICOS DO REUNI NOS CURSOS DE
GRADUAÇÃO DO INSTITUTO DE CULTURA E ARTE DA UFC NA EXPERIÊNCIA
DOS GESTORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito à obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Políticas Públicas e Mudanças Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Julio Alfredo Racchumi Romero.

FORTALEZA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- M837a Moreira de Souza, João Paulo Bastos.
Avaliação dos impactos acadêmicos do Reuni nos cursos de graduação do Instituto de Cultura e Arte da UFC na experiência dos gestores / João Paulo Bastos Moreira de Souza. – 2020.
132 f. : il.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2020.
Orientação: Prof. Dr. Julio Alfredo Racchumi Romero.
1. Avaliação de políticas públicas. 2. Reuni. 3. Universidade. I. Título.

CDD 320.6

JOÃO PAULO BASTOS MOREIRA DE SOUZA

**AVALIAÇÃO DOS IMPACTOS ACADÊMICOS DO REUNI NOS CURSOS DE
GRADUAÇÃO DO INSTITUTO DE CULTURA E ARTE DA UFC NA EXPERIÊNCIA
DOS GESTORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito à obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Políticas Públicas e Mudanças Sociais.

Aprovada em: 21/12/2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Julio Alfredo Racchumi Romero (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profª. Dra. Roselane Gomes Bezerra
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Sandro Thomaz Gouveia
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Dra. Laetícia Rodrigues de Souza
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

A Deus.

Aos meus pais, irmãos e sobrinhos.

À minha esposa.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Julio Alfredo Racchumi Romero, pela paciência suprema, pela transmissão de conhecimento e pela excelente orientação.

Aos professores Roselane Gomes Bezerra e Sandro Thomaz Gouveia pelo tempo, pelas valiosas colaborações e sugestões desde a banca de qualificação, que juntos com a pesquisadora Laécia Rodrigues de Souza também participaram desta banca examinadora.

Aos meus pais, irmãos e sobrinhos pela convivência e, em especial, à minha mãe Anaíres que foi fundamental para a feitura e conclusão deste estudo, dedicando precioso tempo e esforço no sentido me proporcionar condições favoráveis em tempos difíceis.

À minha esposa Najara pela paciência e companheirismo, principalmente em momentos difíceis ao longo deste trabalho.

Ao Professor Custódio Almeida, por me ajudar no início dos trabalhos me norteando com seu conhecimento da universidade sobre fatos e setores para pesquisas.

Aos professores e ex-dirigentes de cursos de graduação do ICA, pelo tempo concedido nas entrevistas e por compartilhar suas experiências valiosas neste estudo.

Aos servidores da Superintendência de Infraestrutura e Gestão Ambiental (UFC INFRA) pelo repasse de informações quantitativas importantes.

Aos colegas da turma de mestrado, pelas reflexões, críticas e sugestões recebidas, bem como aos professores e secretária do curso.

Negar o acesso da maioria ao ensino público de qualidade sempre foi uma forma de perpetuar a desigualdade nesse país. [...] Negavam ao povo brasileiro esse direito sagrado, porque sempre temeram o caráter libertador da educação. (Luís Inácio Lula da Silva).

RESUMO

O Governo Federal, em 24 de abril de 2007, criou o Plano de Desenvolvimento da Educação e com ele o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Considerando que o Reuni teve amplas implicações na educação superior no Brasil, este trabalho tem como objetivo avaliar os impactos acadêmicos da qualidade do ensino oriundos da adesão e implementação do Reuni na Universidade Federal do Ceará, a partir da percepção e experiência dos gestores. Foram escolhidos especificamente os cursos de graduação em Comunicação Social (habilitações em Jornalismo e Publicidade e Propaganda), Estilismo e Moda, Educação Musical e Filosofia, que formaram o Instituto de Cultura e Arte da UFC. O Reuni trouxe metas que foram pactuadas entre o MEC e as universidades. Em função dos objetivos do trabalho, este estudo propõe avaliar esta política pública educacional através de um apanhado histórico, da contextualização de políticas públicas voltadas à educação e as circunstâncias de implementação do Reuni. Para tanto, a perspectiva de avaliação empregada no estudo refere-se à concepção pós-construtivista de Lejano (2012), que utiliza uma avaliação experiencial objetivando atingir um nível elevado das respostas de nossos questionamentos. Foi elaborado um estudo de caso dos cursos de graduação que foram mencionados anteriormente. O percurso metodológico contou com a realização de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com o auxílio de dados quantitativos. Foram realizados procedimentos de pesquisas de levantamento documental e bibliográfico e uma pesquisa de campo com a coleta de dados proveniente de entrevistas semiestruturadas junto aos gestores do ICA, desenhando sua trajetória institucional e constatando quais impactos efetivamente ocorreram, através de uma metodologia de Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Com a adesão e implementação do Reuni, os cursos objetos deste estudo passaram por uma readequação em suas estruturas físicas e administrativas. Foram cumpridas metas como o aumento do número de vagas de ingresso, a redução das taxas de evasão e a ocupação de vagas ociosas. Houve uma reestruturação acadêmico-curricular em cada curso e foram implementadas políticas de inclusão, de assistência ao estudante e de mobilidade estudantil. Concluímos que a avaliação institucional junto com o cumprimento dessas metas, contribuiu significativamente para a elevação na qualidade do ensino nos referidos cursos.

Palavras-chave: Avaliação de políticas públicas. Reuni. Universidade.

ABSTRACT

On April 24, 2007, the Federal Government created the Education Development Plan and with it the Support Program for Federal University Restructuring and Expansion Plans (Reuni). Considering that Reuni had broad implications for higher education in Brazil, this study aims to assess the academic impacts of the quality of education arising from the adherence and implementation of Reuni at the Federal University of Ceará, based on the perception and experience of managers. Graduation courses in Social Communication (qualifications in Journalism and Advertising and Propaganda), Stylistic and Fashion, Music Education and Philosophy, which formed the UFC Institute of Culture and Art, were specifically chosen. Reuni brought goals that were agreed between MEC and universities. Depending on the objectives of the work, this study proposes to evaluate this public educational policy through a historical overview, the contextualization of public policies aimed at education and the circumstances of implementation of Reuni. For that, the evaluation perspective used in the study refers to the post-constructivist conception of Lejano (2012), which uses an experiential evaluation aiming to reach a high level of the answers to our questions. A case study of the undergraduate courses mentioned above was prepared. The methodological path included a qualitative research, with the help of quantitative data. Research procedures for documentary and bibliographic surveys and field research were carried out with the collection of data from semi-structured interviews with ICA managers, drawing their institutional trajectory and verifying what impacts actually occurred, through a Content Analysis methodology of Bardin (2011). With the joining and implementation of Reuni, the courses object of this study went through a readjustment in their physical and administrative structures. Goals were met, such as increasing the number of admission slots, reducing dropout rates and filling vacant vacancies. There was an academic-curricular restructuring in each course and policies for inclusion, student assistance and student mobility were implemented. We conclude that the institutional evaluation together with the fulfillment of these goals, contributed significantly to the increase in the quality of teaching in the referred courses.

Keywords: Evaluation of public policies. Reuni. University.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	– Interligação entre modelos de análises	25
Gráfico 2	– Síntese dos anos de criações das Instituições de Ensino Superior no Ceará até a criação da Universidade Federal do Ceará	41
Gráfico 3	– Linha do tempo da criação das universidades federais	57
Gráfico 4	– Vagas ofertadas na graduação presencial nas universidades federais de 2003 a 2011	64
Gráfico 5	– Matrículas na graduação e pós-graduação nas universidades federais de 2003 a 2011	64
Gráfico 6	– Orçamento das universidades federais de 2003 a 2012 (em bilhões)	65
Gráfico 7	– Número de docentes nas universidades federais de 2003 a 2012	67
Gráfico 8	– Número de técnicos administrativos nas universidades federais de 2003 a 2012	68
Gráfico 9	– Bolsas Reuni de assistência ao ensino de 2008 a 2012	70
Gráfico 10	– Evolução do número de bolsas Capes de 2003 a 2012	70

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Modelos Positivista e Experiencial	26
Quadro 2 – Quadro - Diretrizes, dimensões e pontos específicos do Reuni.....	61
Quadro 3 – Pontos específicos e metas referentes à dimensão "Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública" do Projeto Reuni-UFC	77
Quadro 4 – Pontos específicos e metas referentes à dimensão "Reestruturação Acadêmico-Curricular" do Projeto Reuni-UFC	78
Quadro 5 – Pontos específicos e metas referentes à dimensão "Renovação Pedagógica da Educação Superior" do Projeto Reuni-UFC.....	79
Quadro 6 – Ponto específico e meta referente à dimensão "Mobilidade Intra e Inter-Institucional" do Projeto Reuni-UFC	79
Quadro 7 – Pontos específicos e metas referentes à dimensão "Compromisso Social da Instituição" do Projeto Reuni-UFC	80
Quadro 8 – Pontos específicos e metas referentes à dimensão "Suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação" do Projeto Reuni-UFC	81
Quadro 9 – Cronograma de execução para o alcance da meta do Projeto Reuni-UFC....	84
Quadro 10 – Cronograma de execução das etapas para o alcance da meta do Projeto Reuni-UFC	86
Quadro 11 – Resumo das datas de início e conclusão das obras de cada etapa de construção do Instituto de Cultura e Arte	91
Quadro 12 – Resumo dos valores previstos e contratados das obras de cada etapa de construção do Instituto de Cultura e Arte	92

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Recursos orçamentários do programa de expansão 2003 a 2012 (em reais)..	66
Tabela 2 – Evolução anual de servidores docentes ativos por titulação	67
Tabela 3 – Número de obras concluídas em metros quadrados nas universidades federais de 2003 a 2012	69

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cefet	Centro Federal de Educação Tecnológica
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSUNI	Conselho Universitário
COPAV	Coordenadoria de Planejamento e Avaliação de Programas e Ações Acadêmicas
CPA	Comissão Própria de Avaliação Institucional
CPC	Conceito Preliminar de Cursos
DA	Diretório Acadêmico
DCE	Diretório Central dos Estudantes
DTD	Divisão de Treinamento e Desenvolvimento
EaD	Ensino à Distância
EAPES	Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior
FACED	Faculdade de Educação
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
GERES	Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior
GUNI	Curso de Especialização em Gestão Universitária
HUWC	Hospital Universitário Walter Cantídio
ICA	Instituto de Cultura e Arte
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPCA	Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo
LABOMAR	Instituto de Ciências do Mar
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAPP	Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONG	Organização não Governamental

PAE	Programa de Apoio ao Estudante
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional da Universidade Brasileira
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PcD	Pessoa com Deficiência
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAEs	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PROGEP	Pró-reitoria de Gestão de Pessoas
PROGRAD	Pró-reitoria de Graduação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
Provão	Exame Nacional de Cursos
PRPPG	Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDIAE	Secretaria de Avaliação e Informação Educacional
SEEC	Serviço de Estatística da Educação e Cultura
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESu	Secretaria de Educação Superior
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação
Si3	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SPO/SE	Subsecretaria de Planejamento e Orçamento / Secretaria-Executiva
SRH	Superintendência de Recursos Humanos
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFC Infra	Superintendência de Infraestrutura e Gestão Ambiental da UFC
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	PERCURSO METODOLÓGICO E PESQUISA AVALIATIVA	19
2.1	Percurso metodológico	19
2.2	Perspectiva avaliativa do trabalho	22
3	PROGRAMAS DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	29
3.1	A Educação Superior no Brasil	29
3.2	A Educação Superior no Ceará	40
3.3	A necessidade de criação de programas como o Reuni	45
3.4	O Programa Reuni	58
3.4.1	<i>O Plano de Desenvolvimento da Educação</i>	58
3.4.2	<i>Criação do Reuni (Decreto nº 6.096/2007, de 24 de abril de 2007)</i>	59
3.4.3	<i>As diretrizes gerais do Reuni</i>	60
3.4.4	<i>Os números do Reuni</i>	63
4	ESTUDO DE CASO: INSTITUTO DE CULTURA E ARTE	72
4.1	O Programa Reuni na UFC	72
4.1.1	<i>A adesão da UFC ao Reuni</i>	73
4.1.2	<i>A implementação do Reuni no ICA</i>	81
4.2	O Instituto de Cultura e Arte	87
4.3	Avaliação Experiencial (análise dos dados)	92
4.3.1	<i>Categoria de análise: estrutura física e administrativa</i>	93
4.3.2	<i>Categoria de análise: metas pactuadas</i>	100
4.3.3	<i>Categoria de análise: avaliação institucional</i>	112
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	121
	APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DE EX-DIRETOR DO ICA	129
	APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DE EX-COORDENADORES DE CURSOS DO ICA	130
	ANEXO A - ANUÁRIO ESTATÍSTICO UFC 2019 – BASE 2018 (DOCENTES, VAGAS OFERTADAS E BOLSAS)	131

1 INTRODUÇÃO

O Censo da Educação Superior constatou em 2005, que o setor privado de ensino superior ofertava mais vagas na graduação do que o setor público. A expansão desse setor apresentava vestígios de esgotamento, devido à crescente inadimplência de grande parcela da sociedade, aliado à saturação de mercado nas diversas profissões. Para atender à crescente demanda de acesso à educação superior, era primordial criar meios que possibilitassem o aumento na oferta de vagas na educação superior pública por parte do Governo Federal.

Em suma, estreitos campos do saber contemplados nos projetos pedagógicos, precocidade na escolha dos cursos, altos índices de evasão de alunos, descompasso entre a rigidez da formação profissional e as amplas e diversificadas competências demandadas pelo mundo trabalho e, sobretudo, os novos desafios da sociedade do conhecimento são problemas que, para sua superação, requerem modelos de formação profissional mais abrangentes, flexíveis e integradores. (Diretrizes Gerais do Reuni, 2007)

Diante desse panorama, o Governo Lula aprovou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) no ano de 2007 e outorgou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) através do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, com previsão de encerramento no ano de 2012. Tal programa foi baseado em discurso da UNESCO que projetou a educação como um bem público social.

O objetivo da implementação do Reuni nas universidades federais era:

Criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, para o aumento da qualidade dos cursos e pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais, respeitadas as características particulares de cada instituição e estimulada a diversidade do sistema de ensino superior. (BRASIL, 2007).

Com isso, pretendia-se alcançar a meta global referente à taxa de conclusão e relação de quantitativo entre discentes e docentes, conforme vemos no decreto:

§1º O Programa tem como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano. (Decreto nº 6.096/2007)

Junto a outros programas, o Reuni garantiu acesso e permanência do aluno com instabilidade socioeconômica no nível superior, ao mesmo tempo em que garantiu desenvolvimento às regiões mais esquecidas de investimento.

O Reuni não representou uma imposição do governo sobre as universidades. A orientação era buscar a adesão e, dessa forma, as universidades passariam a discutir com a comunidade acadêmica. As universidades deveriam elaborar e apresentar um plano de ação em seu respectivo conselho universitário. Após aprovação, o documento deveria ser encaminhado ao Ministério da Educação (MEC), órgão responsável também pela garantia dos recursos. O prazo para a concretização de todo esse procedimento foi até o ano de 2008.

Na Universidade Federal do Ceará, o referido programa resultou em um "período de extraordinária expansão, permitindo que a instituição praticamente dobrasse de tamanho, sem abdicar da qualidade, que é sua característica mais marcante" (CAMPOS, 2015). Ainda segundo Campos (2015) "(...) a UFC atingiu todas as principais metas pactuadas com o MEC, cabendo destacar que os recursos financeiros necessários fluíram, nesse período, em volume e ritmo adequados".

A adesão da UFC ao Reuni objetivava garantir a excelência na qualidade do ensino (graduação e pós-graduação), flexibilizar os currículos dos cursos por meio de novas metodologias de ensino e aprendizagem, consolidar grupos de pesquisa que existiam para que revigorassem a produção científica, universalizar-se através de intercâmbios e cooperações com outras instituições de dentro e de fora do país e difundir as manifestações científicas, culturais e artísticas por meio da valorização e promoção da extensão, conforme o documento "Síntese das Propostas da UFC para o Programa Reuni".

Embasamos esta pesquisa na seguinte questão central: quais foram os impactos acadêmicos do Reuni percebidos pelos gestores do ICA em relação à qualidade do ensino nos cursos de graduação em Comunicação Social (habilitações em Jornalismo e Publicidade e Propaganda), Estilismo e Moda, Educação Musical e Filosofia?

É importante salientar que, para um fiel acompanhamento deste estudo, trataremos os cursos acima citados a partir da nova nomenclatura recebida após a implementação do Reuni e reestruturação do ICA, quais sejam: cursos de graduação em Jornalismo, em Publicidade e Propaganda, em Design Moda, em Música e em Filosofia.

Para estudar o Reuni, faz-se necessário um recorte de 2008 a 2018 para reconstruir a trajetória institucional do programa na Universidade Federal do Ceará. O referido recorte se justifica porque muitas das ações na universidade só ocorreram após o período de implementação do programa, que foi de 2008 a 2012.

Diante deste complexo processo de implementação do Reuni, este estudo objetiva avaliar os impactos acadêmicos da qualidade do ensino oriundos da adesão e implementação

do Reuni na Universidade Federal do Ceará, a partir da percepção e experiência dos gestores, em cursos de graduação do Instituto de Cultura e Arte.

Para responder ao objetivo geral, temos que responder os seguintes objetivos específicos:

1. Contextualizar a educação superior brasileira e sua influência na formulação de políticas públicas em educação superior;
2. Descrever a implementação do Reuni e suas diretrizes e metas;
3. Analisar os resultados da reestruturação física e administrativa do ICA.

De acordo com as exigências do programa apresentadas pelo Ministério de Educação para o período de 2007 a 2009 e que teve sua conclusão em 2012, faremos uma análise do que foi idealizado e efetivamente concretizado pela UFC.

Tomamos como base em nossa reflexão as concepções de Pedro Demo (1995), que defende a qualidade acadêmica, social e educativa como parâmetros presentes em qualquer análise dos princípios de qualidade da educação superior.

Fiel à sua proposta de um ensino voltado para a solução de problemas da sociedade, o autor Pedro Demo considera que o papel da academia pode ser definido a partir da competência do docente de produzir e transmitir conhecimento em atividades que envolvam seus alunos através da práxis pedagógica, buscando a intervenção no seu meio.

De acordo com o referencial teórico escolhido, a pesquisa ficou sendo o principal instrumento metodológico. Epistemologicamente, o presente estudo é considerado qualitativo. Quanto ao objeto de estudo, partiu-se para uma pesquisa exploratória e documental, de modo que toda metodologia é de natureza documental e bibliográfica, com uma pesquisa empírica através de um estudo de caso e utilizando entrevistas semiestruturadas.

Para se encontrar o material necessário com referência a planejamento, adesão, propostas e relatórios alusivos ao Reuni e informações referentes à graduação, pesquisamos no *site* oficial da UFC bem como em livros, revistas, periódicos, documentos *online*, dissertações e outros materiais que enriqueceram a pesquisa. Percorremos a legislação brasileira: Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a legislação que regulamentou o Reuni e legislações complementares.

Meu interesse no assunto se deu após minha chegada – enquanto servidor desta Universidade – à Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD) da Universidade Federal do Ceará, em 23 de fevereiro de 2010. No cargo de Administrador com a função de Diretor da Divisão de Apoio Administrativo da PROGRAD e Secretário Administrativo do Pró-reitor de

Graduação, Prof. Custódio Luís Silva de Almeida, presenciei no dia-a-dia os diversos assuntos que competem à Pró-reitoria de Graduação. E um dos que mais me chamou a atenção, logo de início, foi o papel de gerência da Pró-reitoria de Graduação na implantação do Reuni na UFC, até então uma nova experiência com procedimentos sendo escritos e reescritos de acordo com a trajetória do programa na instituição. Coube ao Prof. Cláudio de Albuquerque Marques, então Coordenador da Coordenadoria de Planejamento e Avaliação de Programas e Ações Acadêmicas - COPAV/PROGRAD, ser a pessoa responsável pela interlocução da UFC junto ao Ministério da Educação, neste processo de implementação.

Durante o período de trabalho na Pró-reitoria de Graduação, tive uma grande aproximação com o ICA devido ao fato do Pró-reitor de Graduação ser também diretor desse instituto. Por isso, a minha escolha recaiu sobre o mesmo. Com relação à escolha dos cursos, objetivando comparar os impactos antes da adesão ao Reuni e depois, foi levado em conta os cursos que já existiam.

O Curso de Especialização em Gestão Universitária (GUNI), um curso de pós-graduação *lato sensu* ofertado em 2009 pela Divisão de Treinamento e Desenvolvimento da então Superintendência de Recursos Humanos (SRH) – hoje Pró-reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP) – em parceria com a Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG), começou a abrir-me os olhos para a gestão universitária, até então algo sem percepção, talvez por certo "isolamento de informações" sobre outras atividades da universidade para quem até então só trabalhara no Hospital Universitário Walter Cantídio (HUWC/UFC).

O aprofundamento da formação científica proveniente do Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP), ofertado pelo Centro de Ciências Agrárias também em parceria com a Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, proporcionou-me um despertar para um estudo abalizado de políticas públicas, compreendendo metodologias de avaliação, de pesquisa e de processos técnicos. Portanto, o aprendizado propiciou-me um leque de conhecimento no tocante a avaliar a referida política pública da educação superior, trabalhando de forma multidisciplinar, na relação entre governo e universidades.

A organização desse estudo se apresenta ao longo de cinco capítulos. Após essa introdução, segue o segundo capítulo que trata do percurso metodológico e da pesquisa avaliativa. Evidenciaremos aspectos do percurso metodológico quanto à abordagem aos objetivos e à abordagem aos procedimentos. Quanto à perspectiva avaliativa, será abordado um tópico sobre a avaliação de políticas públicas, bem como o referencial teórico e suas perspectivas teórico-metodológicas. Explicaremos como foi feita a avaliação da implementação do Reuni no ICA e como os dados serão analisados.

No terceiro capítulo, serão abordados programas de políticas públicas educacionais, onde será apresentado um recorte histórico sobre a educação superior brasileira e a educação superior no Estado do Ceará. Após uma explicação do que representou até agora a educação superior brasileira, vamos discutir sobre a necessidade de criação de programa educacionais da magnitude do Programa Reuni, destacando o mesmo como o maior dos programas de política pública voltados para a educação superior. Mostraremos sua inserção no Plano de Desenvolvimento da Educação, o decreto de sua criação, suas diretrizes e números que comprovam sua eficácia naquilo que propunha.

No quarto capítulo será feito um estudo de caso no Instituto de Cultura e Arte, *locus* das ações que pretendemos estudar. Mostraremos como foi a adesão da UFC ao Reuni e como foi a implementação do mesmo no ICA, através do estudo de seus números. Resgataremos a história do ICA, que mostra sua criação com recursos do programa para gerenciar cursos já existentes e receber novos cursos, tornando-se uma grande unidade acadêmica e com uma vigorosa estrutura física e de recursos humanos e deixando de ser órgão gerenciador dos equipamentos culturais da Universidade. Neste estudo de caso, demonstraremos como foi feita a coleta de dados (entrevistas semiestruturadas) e realizaremos a avaliação experiencial das entrevistas, que é o foco deste estudo, através da metodologia de análise de conteúdo sugerida em estudos de Bardin.

No quinto capítulo, apresentaremos os resultados desta pesquisa avaliativa. Faremos aqui nossas considerações finais em cima do que já propomos, onde integraremos a teoria das pesquisas documentais e bibliográficas com o empirismo dos dados que surgiram, conforme aprendemos neste Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas.

2 PERCURSO METODOLÓGICO E PESQUISA AVALIATIVA

Neste segundo capítulo, focaremos no percurso metodológico e na pesquisa avaliativa. Para nos guiarmos na busca de atingirmos nossos objetivos e trabalharmos os questionamentos apresentados, a perspectiva avaliativa experiencial segundo Raul Lejano será fundamental para que entendamos as percepções dos sujeitos da pesquisa.

Evidenciaremos aspectos do percurso metodológico quanto à abordagem aos objetivos e à abordagem aos procedimentos. Quanto à perspectiva avaliativa, será abordado um tópico sobre a avaliação de políticas públicas, bem como o referencial teórico e suas perspectivas teórico-metodológicas. Explicaremos como foi feita a avaliação da implementação do Reuni no ICA e como os dados serão analisados.

2.1 Percurso metodológico

Neste estudo específico, partimos para uma abordagem qualitativa onde podemos identificar e analisar as diferentes percepções das categorias administrativas da UFC que serão pesquisadas de acordo com o método experiencial de Lejano. Ao aglutinarmos os dados coletados através das abordagens, tivemos elementos suficientes para responder às perguntas que guiam esta pesquisa.

Como não pretendemos enveredar pelo caminho da representatividade numérica, optamos por seguir uma abordagem de pesquisa qualitativa, que segundo Minayo (2001) nos direciona para crenças, valores e atitudes de modo mais profundo. Tratam-se de menos casos e mais profundidade.

O intuito é focar na compreensão existente nos entes sociais. Buscamos, contudo, minimizar um ponto negativo deste tipo de abordagem, que versa sobre um "envolvimento emocional" deste pesquisador por trabalhar na instituição objeto de estudo, fato que pode ser criticado pelo empirismo e subjetividade, conforme palavras de Gerhardt e Silveira (2009).

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens. (GERHARDT, T. E. e SILVEIRA, D. T.; 2009; p. 32).

Os aspectos da realidade oferecem a compreensão e a dinâmica das relações, embora não possam ser quantificados.

No que tange aos aspectos referentes aos fins da pesquisa, a mesma pode qualificar-se como exploratória. Entendemos como exploratória pelo simples fato de não haver estudos especificamente sobre os impactos acadêmicos do Reuni na qualidade do ensino, com foco exclusivamente nos cursos de graduação do ICA.

Pesquisa alguma parte hoje da estaca zero. Mesmo que exploratória, isto é, de avaliação de uma situação concreta desconhecida, em um dado local, alguém ou um grupo, em algum lugar, já deve ter feito pesquisas iguais ou semelhantes, ou mesmo complementares de certos aspectos da pesquisa pretendida. Uma procura de tais fontes, documentais ou bibliográficas, toma-se imprescindível para a não-duplicação de esforços, a não "descoberta" de ideias já expressas, a não-inclusão de "lugares-comuns" no trabalho. (Marconi e Lakatos; 2003; p. 225).

Trabalhar com uma abordagem exploratória significa trabalhar com levantamentos bibliográficos e com entrevistas com os "atores" diretamente envolvidos nas experimentações práticas referentes ao problema pesquisado. Podemos lidar diretamente com exemplos que irão nos ajudar a compreender o problema. Realizamos uma pesquisa exploratória, que de acordo com Gil (2008), nos possibilita uma aproximação do conteúdo desejado, dando-nos uma visão geral e abrindo a viabilidade de construir hipóteses. E assim, foi-nos mostrando a possibilidade de desvendar a práxis (teoria/prática) do processo avaliativo nos cursos de graduação do ICA.

Como deve acontecer em toda pesquisa, não podemos ignorar os estudos realizados anteriormente (FONSECA, 2002). Pensando assim, enveredamos pela pesquisa bibliográfica, documental e de levantamento de dados. Tais informações visam analisar o impacto acadêmico com relação à qualidade do ensino no período de 2008 a 2018.

Realizamos uma revisão da literatura através da técnica de documentação indireta, onde obtivemos dados por meio de pesquisa bibliográfica, com o claro objetivo de se atualizar os conhecimentos referentes ao objeto em estudo. Nossas fontes foram os livros, artigos científicos e trabalhos acadêmicos.

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32 apud GERHARDT, T. E. e SILVEIRA, D.T., 2009, p. 37).

Esta revisão bibliográfica é necessária para a fundamentação teórico-metodológica do estudo. A pesquisa documental se seguiu à pesquisa bibliográfica. De acordo com Gil (2007), a importância da pesquisa documental se deve ao fato de apresentar informações mais amplas através de leis e artigos. Essa necessidade se torna ainda mais evidente pelo fato de possuir muitas informações dispersas no espaço institucional. A pesquisa documental foi de grande valia na compreensão de dados apurados nas entrevistas.

Estudamos documentos oficiais internos e externos à UFC, como por exemplo documentos do Governo Federal relacionados ao objeto de estudo, que compreendeu tabelas, gráficos e relatórios.

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32 apud GERHARDT, T. E. e SILVEIRA, D.T., 2009, p. 37).

Para conhecer o histórico do planejamento e execução do programa desenvolvido na UFC, selecionamos documentos que esclareceram muitos elementos ligados às ações do Reuni. A partir dessa análise, pudemos compreender melhor o material que conseguimos com a pesquisa de campo, através de seis entrevistas de dirigentes e assim analisamos todas as nuances. Pudemos ter uma aproximação mais direta com o nosso objeto de estudo.

Escolheu-se a uma abordagem metodológica empírico-analítica de um estudo de caso, por tratar-se de um estudo profundo, mas não amplo, procurando conhecer profundamente elementos da população estreitamente ligados com os aspectos de interesses e suas interrelações (Gil, 2007). Segundo FONSECA (2002), esse tipo de pesquisa tem como característica um estudo empírico, pois o pesquisador vai para além da pesquisa bibliográfica e documental, e busca investigar uma realidade usando técnicas apropriadas, para coletar dados junto aos envolvidos. Limitamos nosso campo de ação e providenciamos questionamentos aplicados junto aos que atuam na área.

Optamos por adotar critérios de experiência e conhecimento da função, como forma de escolha dos entrevistados. Ou seja, escolhemos uma amostra de forma intencional, composta por um ex-diretor e alguns ex-coordenadores dos cursos de graduação. Esses dirigentes estiveram à frente dos cursos envolvidos neste estudo. Enfim, todos os citados que estavam em seus respectivos cargos à época em que ocorreu a adesão, a implementação e os

desdobramentos do Reuni no ICA e que experienciaram os impactos acadêmicos. Tal abordagem possibilitou constatar de forma sintética os tópicos pertinentes levando em consideração os objetivos, os métodos, os resultados e a conclusão deste aprendizado.

Veremos a seguir, a pesquisa avaliativa que engloba o conceito de políticas públicas, de avaliação de políticas públicas e a perspectiva avaliativa. A junção de todos esses pontos nos dá uma visão geral de como foi delineado este estudo.

2.2 Perspectiva avaliativa do trabalho

A política pública costuma ser conceituada como um processo vinculado à ação do Estado, considerando seus investimentos, suas iniciativas, suas prioridades e que atinge determinados setores, áreas ou grupos. Políticas educacionais são partes dessas políticas públicas.

Contraopondo-se a este conceito, Lejano (2006) evidencia que ele é pautado em uma apreensão linear do processo, pois parte de um conjunto de hipóteses, termina como uma construção isolada da situação empírica e resulta numa hipótese ligada a um tipo restrito de dados, geralmente dados estatísticos. Lejano propõe, de forma contrária, uma conceituação não linear, partindo de um processo circular que envolve a situação empírica e a reflexão conjunta entre o pesquisador e o programa pesquisado, nas quais a teoria emerge da prática e os dados provem de fontes diversificadas de informação. No caso de nosso estudo, observações de campo e entrevistas.

Existem várias outras conceituações de políticas públicas, pois não há uma delimitação e nem consenso entre os estudiosos. No entanto, utilizaremos o conceito de Raul Lejano como referência para nosso estudo.

Para se entender os objetivos apontados pelas políticas públicas, bem como os seus resultados alcançados, faz-se necessário também entender um instrumento primordial desse processo: a avaliação. A avaliação das políticas públicas proporciona um entendimento a respeito da viabilidade dos diversos projetos e programas, cuja meta é redimensionar os objetivos ou remodelar suas propostas e atividades.

Para avaliar políticas públicas é necessário compreender a partir de um processo sistemático, que tem como premissa básica averiguar como os recursos públicos foram aplicados e sua eficiência. Oferece-nos a possibilidade de aperfeiçoamento ou reordenamento da ação estatal, sempre com vistas à melhoria do processo e com foco nos resultados. Tem o importante papel de fornecer dados necessários significativos, que poderão confirmar ou

redirecionar as ações governamentais. Serve como diagnóstico, capaz de confrontar os resultados.

É de suma importância compreender as inúmeras abordagens conceituais sobre a avaliação de políticas públicas e o seu funcionamento como um mecanismo de gestão, que proporciona subsídios e informações que facilitam a tomada de decisões. Silva (2008) afirma que a avaliação de políticas é um campo de estudo da pesquisa social que está em constante evolução. Em seu estudo, a autora realiza uma abordagem contemporizadora, onde destaca a associação dos métodos quantitativos e qualitativos de pesquisa.

Segundo Boullosa (2006), a "avaliação é o conjunto de atividades (...) voltado para a expressão de um juízo ou síntese avaliatória, direcionado a um fim, nem sempre claro e/ou explícito, empreendido por um conjunto de agentes, nem sempre definidos ou etiquetados como avaliadores". A autora explicita que, com vista a conceber um juízo de valor que será depois discutido pela coletividade afetada, a avaliação é concebida como um conjunto sistêmico de ações utilizando instrumentos e procedimentos de pesquisa avaliativa.

Estudiosos como Belloni, Magalhães e Sousa (2001), consideram que o processo de desenvolvimento de uma política pública necessita de um componente fundamental que é a avaliação. Eles realçam como objetivos o autoconhecimento e a elaboração de subsídios para nortear a tomada de decisões com fim de aperfeiçoar a política implementada.

Outros estudiosos no assunto publicaram uma vasta bibliografia sobre avaliação, expondo uma grande variedade de tipos e sob muitos critérios. As abordagens mostram conhecimento da forma melhor e mais confiável dos resultados.

Autores como Silva (2008), Ala-Harja e Helgson (2000) e Holanda (2006) serviram de fundamentos para realizar este estudo, pois conseguiram repassar a relevância deste conteúdo, na busca de uma melhor metodologia de trabalho.

A avaliação de políticas públicas, nesse contexto, vem somar-se como instrumento de controle social, partindo do pressuposto de que os espaços locais permitem a recuperação do controle do cidadão sobre as formas de desenvolvimento em seu espaço de vida. Observa-se, ainda, a importância da avaliação tanto como instrumento de controle social e gerencial, como de coordenação das políticas públicas.

Precisamos nos aproximar dos diversos questionamentos sobre o conceito de avaliação para que, conhecendo o debate que gira em torno dessa questão, nos ajude no processo de avaliação específico sobre as políticas públicas. O instrumento de avaliação é de fundamental importância para se adquirir um panorama do alcance dos resultados propostos, sobre a sua viabilidade ou da necessidade de reformulação.

Os diferentes discursos que podem ser embasados em avaliações a fazem ter diferentes significados. A escolha de resultados advindos do processo de avaliação são princípios norteadores para a orientação de ações, para a indicação de práticas e a diferenciação entre as ações e os sujeitos que as praticam. Atos de decisão e critérios para tal são fortemente influenciados pelo processo de avaliação.

Escolhemos uma proposta cujo conceito de avaliação é entendido como aprendizagem sistemática e intencional. A avaliação aqui adotada não se reduz a quantificar resultados ou dados estatísticos a partir de questionários, mas considera a interpretação dos envolvidos em entrevistas numa "compreensão ampla e processual da dinâmica da política". Tendo o método experiencial como um modelo bastante interessante para se avaliar o objeto em estudo, nos embasaremos nesta perspectiva defendida por Raul Lejano.

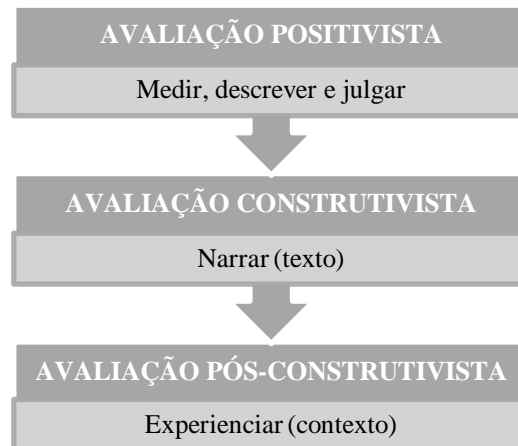
Considerando uma pesquisa avaliativa, optamos por esta abordagem experiencial pois o objetivo desse estudo é analisar a percepção do impacto do Reuni na qualidade do ensino no ICA/UFC, sob a visão dos gestores. Esse processo se inclui dentro de uma proposta maior de democratização e expansão do ensino superior. Portanto, necessitamos de um processo avaliativo que englobe todas as dimensões envolvidas desde o início até sua implementação.

Raul Lejano apresentou em 2006, uma proposta de avaliação de políticas públicas considerada inovadora para a época. Foi uma proposta pós-construtivista, que apresentava renovados referenciais teórico-metodológicos. Estes referenciais potencializavam a integração entre as perspectivas de análise tanto qualitativas, quanto quantitativas.

Essa integração, conforme o mesmo demonstrou empiricamente denominando-o de método experiencial, possibilitava atingir um patamar mais profundo no que tange ao entendimento e percepção de questões não resolvidas pelos métodos tradicionais, como por exemplo das avaliações positivistas e construtivistas.

Foi algo polêmico porque Lejano colocou em dúvida a capacidade explicativa dos modelos de análises supramencionados - principalmente os positivistas - que já estava há um bom tempo norteando os estudos na área de políticas públicas, mas que eram extremamente racionais. A Avaliação Positivista passava pelo trinômio medir, descrever e julgar. A Avaliação Construtivista propunha apenas narrar um texto. Enquanto que a avaliação experiencial propõe experienciar, ou seja, não se refere a um texto e sim a um contexto.

Gráfico 1 - Interligação entre modelos de análises



FONTE: Adaptação do material do Seminário Monitoramento, Avaliação e Análise de Programas e Políticas Públicas, da Escola Fazendária do Rio de Janeiro (CASTRO, Ana C.; GUSSI, Alcides F.; 2017).

Através da avaliação experiencial, Lejano procurou difundir novos métodos teóricos e conceituais que se propuseram a preencher as falhas identificadas nos modelos de análise existentes (positivistas e construtivistas). Sua ênfase foi no desmembramento entre texto e contexto.

Lea Rodrigues (2008) ao realizar uma resenha sobre o livro "*Frameworks for Policy Analysis: merging text and context*", de Raul Lejano, pontua que:

O argumento central do autor é que os métodos clássicos, que partem de uma lógica linear calcada em testes de hipóteses e na mensuração do objeto de estudo, constroem a aprendizagem e o entendimento, na medida em que pré-determinam seu modo de análise. Isto impede a compreensão da política da forma como ela realmente ocorre e é vivida, em como ela é experienciada pela multiplicidade de atores em seu entorno (RODRIGUES, Lea C; 2008; p. 117)

Para Lejano, os métodos clássicos tem sua partida por meio de uma lógica linear, através de testes de hipóteses e são focados na mensuração do objeto de estudo, o que proporciona um constrangimento à aprendizagem e um modo que impossibilita o entendimento da política no contexto real ocorrido e experienciada por todos os seus atores.

A proposta clara do modelo de avaliação experiencial de Lejano é ir além da fronteira dos modelos positivistas e construtivistas na análise de políticas, com a necessidade de levar em consideração as múltiplas dimensões da experiência e da percepção. Levasse em conta também as características heterogêneas destas dimensões com relação à contexto, flexibilidade, dinamismo e processualidade e como é a sua realização na prática.

Podemos comparar os modelos experiencial e positivista através de um quadro feito por Lea Carvalho Rodrigues, em seu artigo "Método Experiencial e Avaliação em profundidade: novas perspectivas em políticas públicas":

Quadro 1- Modelos Positivista e Experiencial

Dimensão	Modelo Positivista	Modelo Experiencial
Lógica	Linear	Não linear
	Hipóteses isoladas do empírico	Interação pesquisador /empíria
	Teste de hipóteses	Teoria emerge da prática
Natureza do conhecimento alcançado	Resultado de análise de dados estatísticos (<i>survey</i>)	Multidimensional: diferentes tipos de dados e informações
Análise	Teste de hipóteses	Hermenêutica -Holística
	Resultado final: correlação ou não com as hipóteses	Integração das diferentes dimensões contempladas
	Crítérios: replicabilidade e confiança	Crítérios: autenticidade da descrição da política como experiência
Objetivos	Prova estatística	Compreensão ampla e processual da dinâmica da política
	Respostas pontuais	Possibilidade de ação

Fonte: Adaptado da Elaboração de Lea Carvalho Rodrigues a partir de Lejano (2012, p.219-223).

Para Lejano (2012), a compreensão sobre os resultados das políticas e sobre o funcionamento de instituições, passa obrigatoriamente por entender o que realmente estas políticas e instituições são e não apenas perceber como são os seus mecanismos de funcionamento.

Com relação ao Reuni, percebe-se a complexidade de uma análise de resultados, por isso a abordagem metodológica deve ter uma abrangência qualitativa com aportes quantitativos, sendo necessária na realização desse estudo pela necessidade de desvendar os múltiplos aspectos que entraram na elaboração do mencionado programa.

Pela abordagem qualitativa, teremos acesso à percepção dos gestores que foram envolvidos nesse processo de implantação e implementação no ICA/UFC, nos possibilitando avaliar os resultados do Reuni.

Para que pudéssemos realizar uma avaliação com mais aprofundamento, fizemos um recorte do programa Reuni aplicado no ICA e um estudo que inclui as ações da UFC para dar cumprimento às metas do programa Reuni.

Iniciamos com uma análise da trajetória institucional do Reuni. Caminhamos nas diferentes fases do programa do início até sua operacionalização final. Para Gussi (2008), “um programa não tem um sentido único e está circunscrito a ressignificações, segundo seus distintos posicionamentos nos vários espaços institucionais que percorre, ou seja, de acordo com seus deslocamentos na instituição” (p. 30).

A esse respeito, vejamos o que considera Rodrigues:

Para apreensão da trajetória institucional é fundamental a realização de pesquisa de campo com a realização de entrevistas com dirigentes agentes e representantes de instituições envolvidas na formulação e implementação de uma mesma política. Ao recompor essa trajetória, é importante que se atente para os aspectos culturais inerentes a esses espaços institucionais e organizacionais.

Gussi (2008) nos ofereceu fundamentos, que serviram na construção da trajetória das diversas fases, com os gestores envolvidos de acordo com a estrutura organizacional.

Para construir nossa trajetória metodológica, a fim de analisar os resultados, vamos caminhar com as técnicas de levantamento bibliográfico, documental e entrevistas. Definimos o que coletar, com quem coletar e como coletar.

Iniciamos este estudo com a pesquisa documental e, em seguida, foi utilizada a pesquisa bibliográfica. As coletas de dados realizadas nos proporcionaram um importante referencial teórico em que este estudo pode se nortear para concluir seus objetivos.

Procedemos à coleta de dados através de entrevistas semiestruturadas, com o objetivo de elucidar o fato estudado, onde foi realizado um levantamento da percepção dos gestores. Entrevista semiestruturada consiste em elaborar um roteiro com questões sobre o tema a ser estudando, mas que permite ao entrevistado falar livremente sobre os assuntos que surgem ao redor do tema principal, captando assim as experiências dos envolvidos e as complexidades inerentes ao contexto do programa em estudo.

Foi utilizado nesta etapa o uso de um gravador de voz captando as nuances das falas, com suas entonações, sendo importante para captar qualitativamente suas experiências. Este pesquisador seguiu uma conduta de modo a permitir uma flexibilidade na ordem das

questões elaboradas, com o intuito de obter uma maior variedade nas respostas. Ao elaborar o roteiro, foi levado em conta o tempo para cada assunto e o foco para continuar nos objetivos do estudo, não perdendo tempo em questões que não estavam inseridas no tema proposto.

A entrevista foi utilizada por ser um instrumento que: possibilita ao entrevistador flexibilidade para se adaptar às características dos entrevistados (suas expressões corporais e ênfases nas respostas) e às circunstâncias da entrevista; possibilita ao entrevistado condições para desenvolver seu raciocínio e responder com clareza as questões; e possibilita que os dados levantados sejam analisado quantitativamente e qualitativamente, com grande nível de profundidade.

Organizamos e sintetizamos os dados, de forma a proporcionar o fornecimento de respostas às perguntas pertinentes ao objetivo deste estudo. Pudemos compreender as questões propostas por esta pesquisa. Interpretamos os dados e avaliamos. A fase de análise bem como a interpretação dos dados ocorreu logo após a fase de coleta de dados.

Para que pudéssemos trabalhar com um material qualitativo proveniente das entrevistas, foi utilizada uma análise de conteúdo, defendida por Laurence Bardin. Com base no que preconiza Bardin (2011), iniciamos com uma pré-análise através de uma leitura geral do material coletado nas entrevistas (registros orais). Após coletado, procedemos com o segundo item do desenvolvimento de pesquisa proposto por Bardin que é a exploração do material. Realizamos um recorte do material em unidades de contexto, em eixos temáticos baseados nas diretrizes do Reuni, transformando dados brutos em dados trabalháveis. Após isto, passamos para a última etapa sugerida pelo autor, que é o tratamento de resultados, onde elaboramos as categorias de análises. E por fim, com base em nosso referencial teórico, realizamos a inferência e interpretação dos dados.

Segundo Vergara (1997), a investigação só terá seus objetivos atingidos com a coleta, o tratamento e a interpretação dos dados. É uma relação entre os objetivos e as formas de alcançá-los.

Na busca para alcançar o objetivo e dar sustentação ao nosso estudo, adotamos uma abordagem de avaliação pós-construtivista, proposto por Raul Lejano, com o cerne na noção de experiência e em métodos e técnicas qualitativas. Esta forma avaliativa de Lejano possibilita uma compreensão maior do texto da política e do contexto do que realmente ocorre na prática.

O percurso metodológico e a pesquisa avaliativa nos possibilitaram o desenrolar e a conclusão deste estudo e nos remeteram às respostas para às questões inicialmente propostas.

3 PROGRAMAS DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Neste capítulo abordaremos programas de políticas públicas educacionais. Teremos uma visão da história da educação superior no Brasil e, especificamente, da educação superior no Estado do Ceará. Abriremos uma reflexão sobre a necessidade de criação de programas educacionais. E por fim, abordaremos diretamente o Reuni e sua inserção no Plano de Desenvolvimento da Educação, mostrando sua criação, suas diretrizes e seus números.

3.1 A Educação Superior no Brasil

Não se pode negar a influência europeia na formação do nosso ensino superior. Isso se deu pelo fato da intelectualidade brasileira, na sua grande maioria, ter seu berço nas universidades de Lisboa e Coimbra, ambas de Portugal, importando seus métodos de ensino.

Manchester (1970, p.186) justifica a influência das universidades de Lisboa e Coimbra, que foi exercida em meados do século XIX, e que teve como principal causa os conflitos existentes entre Portugal e França, devido à transferência de toda a máquina do Estado português. Veio toda hierarquia religiosa, política, civil e militar. Além do aparato governamental, aportou em terras brasileiras profissionais liberais, a alta sociedade portuguesa e do mundo dos negócios.

Ainda segundo o mesmo autor, toda essa população se instalou no Rio de Janeiro em 07 de março de 1808, logo após aportar em Salvador. E a partir dessa data, teve início um processo de emancipação política e econômica que se interpôs sobre o regime colonial e o Brasil passou a ser a sede do governo metropolitano.

A cidade do Rio de Janeiro como sede do império colonial, assumiu o *status* de sede de uma monarquia europeia, gerando assim novas necessidades, dentre elas a mudança do ensino superior, que nasceu sob a marca do Estado nacional e como consequência, a expansão do ensino superior no Brasil.

Boas (2004, p.14) nos aproxima desse contexto, comentando que Dom João VI se interessou pessoalmente com cartas régias, atos, instruções e exigências para assegurar o funcionamento das instituições. E foi assim que se criou a Escola de Cirurgia da Bahia em 1808, a Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica do Rio de Janeiro em 1809 e a Escola Nacional de Engenharia em 1810. Ainda na Bahia, foram criados os cursos de ensino agrícola e de farmácia, entre os anos de 1812 a 1814. E em 1816, a Escola Real de Ciências, Artes e

Ofícios do Rio de Janeiro. Com isso, deu-se início a construção do projeto de um império luso-brasileiro com sede no Rio de Janeiro.

D. João VI assumiu a coroa em 1816, após a morte de sua mãe D. Maria I, Rainha de Portugal, no período de 1777 a 1816. Segundo Amaral (2000, p.1-4), ele iniciou uma organização administrativa, criando repartições, secretarias, tribunais, escolas e arquivos no Rio de Janeiro e na Bahia. D. João VI percorreu quase todo território e instalou a Imprensa Nacional com o acervo que trouxera de Portugal.

Como vemos, profundas transformações culturais aconteceram com a chegada da corte portuguesa ao Brasil, intensificando mudanças quantitativas, populacionais e espaciais nos hábitos, costumes e padrões culturais.

Consequentemente se deu significativa aproximação do Rio de Janeiro com os padrões culturais europeus. E a exigência de novos estabelecimentos, como: Escola de Comércio, Escola Real de Ciência, Artes e Ofícios e a Real Fábrica de Pólvora.

Cunha (1980) complementa, ainda, que foram criadas as Academias da Marinha (1808), cursos de Cirurgia e Economia na Bahia (1808), curso de Matemática superior em Pernambuco (1809), Academia Real Militar (1810), curso de Agricultura com estudos em Botânica (1812), transformada mais tarde em Real Academia de Pintura, Escultura e Arquitetura Civil (1820), curso de Engenharia Industrial (1817), curso de Desenho e História em Vila Rica (1817).

De acordo com Fávero (1977), vale refletir que, se por um lado a vinda da corte real para o Brasil proporcionou uma mudança significativa do contexto histórico-cultural, por outro lado tais mudanças tiveram um caráter nitidamente prático e imediatista. Nunca houve uma real preocupação de criar um modelo cultural brasileiro. A intenção era restrita à formação e capacitação do pessoal que servia à corte. Essa preocupação só veio ocorrer em 1920, com a criação da Universidade do Rio de Janeiro.

A expansão das universidades nos diversos Estados brasileiros foi lenta e teve como principal desafio a habilitação de professores para ministrar as diversas disciplinas. Na área tecnológica, se destaca a Escola Politécnica do Rio de Janeiro, e na área de Direito as Escolas de São Paulo e Recife, podendo contar com bacharéis competentes, que souberam enfrentar a burocracia do Estado.

Considerando todas essas questões, faz-se necessário uma abordagem cuidadosa sobre as reformas ocorridas nos períodos seguintes, para se ter uma melhor compreensão sobre a necessidade de uma reformulação do ensino superior no Brasil.

Para se discutir a educação superior no Brasil, precisamos antes contextualizá-la e analisar o cenário onde ocorreu cada reforma, buscando entender os efeitos contrários que acarretam dessas reformas. O Brasil diferenciou do restante da América Latina de um modo geral. Aqui no Brasil, essas reformas visavam atender à demanda mercadológica e partiu para satisfazer às áreas de engenharia, da medicina e do direito, todas localizadas nas grandes metrópoles, economicamente as mais importantes áreas da época.

A situação de colônia levou o Brasil a ultrapassar trezentos anos sem nenhuma concessão de autorização para criação de curso superior. E só em 18 de fevereiro de 1808, é que foi criada a primeira Faculdade de Medicina da Bahia. D. João VI autorizou também a criação do Hospital Real Militar. Podemos considerar essa data como um marco no movimento de expansão do ensino superior no Brasil.

No começo do século, com o retorno da elite brasileira com qualificação adquirida na Europa é que se inicia a criação de universidades no Brasil. Contando com o Quinto da Coroa, os cursos de Engenharia (academia militar), Medicina (disciplinas de cirurgia e anatomia) e Belas Artes eram oferecidos gratuitamente.

Segundo Cunha (1980), esses cursos ficaram inalterados durante todo período do Império. Eram todos cursos fragmentados e de conteúdo frágil. Eram frutos de decisões isoladas ou de reuniões entre institutos e faculdades particulares, sem nenhuma preocupação de mudar seus padrões de ensino.

O Colégio Pedro II, referência de qualidade no ensino médio, foi fundado no Rio de Janeiro e preparava alunos para ingressar em qualquer curso superior. A valorização do curso se dava na seguinte ordem: primeiramente os bacharéis em Direito, em segundo lugar os engenheiros, que eram considerados os mais necessários no mercado devidos aos grandes empreendimentos no setor de transporte, mineração e urbanização e, finalmente, a Medicina, que em matéria de escolaridade, ocupava o maior prestígio.

Muito embora o congresso brasileiro tenha criado dispositivos constitucionais favoráveis ao desenvolvimento do ensino universitário público, nenhum deles foi cumprido. As leis sempre se distanciaram das realizações. Logo, a passagem de D. Pedro II no poder foi insignificante com relação ao ensino superior. Mesmo considerando um clima favorável, no período de quarenta anos, foram criadas a Escola de Minas de Ouro Preto (1875) e mais duas escolas na Bahia.

Em 1843, se optou por um projeto no qual concedia à universidade o papel de reguladora da liberdade do ensino no setor privado e público. Na década de 1870, levados por

ideais positivistas e conservadores, foram defendidas linhas de "liberdade de ensino" nas universidades, o que recebeu oposição por parte da Igreja Católica.

De acordo com Cunha (1980), foram propostas várias modificações pela Comissão de Instrução Pública, tais como: permissão para abertura de curso e que as faculdades particulares pudessem emitir diplomas semelhantes aos da escola superior do Estado; permissão para discentes se matricularem em diversas matérias, mesmo que não viessem a seguir adiante no curso.

O professor da Faculdade de Direito de São Paulo, o então Ministro do Império Carlos Leôncio de Carvalho, foi autor da reforma educacional que instituiu a liberdade de ensino primário e secundário da corte e o ensino superior em todo Brasil, desde que garantissem condições de moralidade e higiene.

As ideias de Carlos Leôncio com apoio das Instituições de Educação Superior (IES) particulares, foram de encontro aos ideais de Rui Barbosa, defensor das escolas públicas, por apresentarem maiores possibilidades de inovações pedagógicas, pois não estavam atreladas às leis do mercado.

Em 1889, com a Proclamação da República, a educação foi palco de muitas discussões, especialmente no que diz respeito à sua expansão. Era projeto dos deputados constituintes a criação de diversas universidades, especialmente nos Estados de Minas Gerais, Pernambuco, Bahia, São Paulo e Rio de Janeiro. Suas pretensões esbarraram na falta de recursos.

Nessa época, já se contava com uma enorme influência positivista, fator que retardou a criação de universidade no Brasil, visto que os positivistas viam a universidade como uma ameaça por ser uma instituição fortemente ligada à Igreja Católica.

Destacamos dentre as reformas realizadas, as de 1890, 1901, 1911, 1915 e 1925. Foram reformas realizadas na "República Velha", onde se criaram vinte e sete escolas superiores, algumas se transformando em universidades. Nesse período, se criou o "exame de suficiência", que habilitava o aluno à passagem para o ano seguinte. E nesse período, mais precisamente em 1911, houve a "Reforma Rivadávia Corrêa", fortemente influenciada pelas ideias positivistas e assegurava às escolas superiores autonomia e liberdade de ensino. A Reforma Rivadávia Corrêa inspirava-se em princípios positivistas e suprimia exigências quanto aos exames de ingresso e à frequência às aulas. O Estado deixava de ter a competência exclusiva de criar instituições de ensino superior e de validar diplomas.

A consequência nefasta, é que as instituições mantidas pelo poder público regional assumiam as formas mais convenientes a esse poder: não se modernizavam e permaneciam com tecnologias tradicionais.

Segundo Boas (2004), a característica maior da reforma de 1911 foi o favorecimento do ensino superior particular, pois revogou a influência do Estado, mesmo criando o Conselho Superior de Ensino com caráter fiscalizador.

A partir dessa reforma, as faculdades ficaram responsáveis pela reformulação dos exames superiores, evitando que o ensino secundário fosse confundido com um pré-vestibular.

A "Reforma Carlos Maximiliano", em 1915, teve o grande mérito de oficializar o ensino público e o vestibular. No entanto, não ofereceu grandes melhorias na qualidade do ensino superior, mas contribuiu para a efetivação da Universidade do Rio de Janeiro, que se deu em 1920, reunindo três faculdades federais.

Podemos citar como características do ensino superior nesse período:

No ensino superior dessa época, a didática se baseava no livro, na confiança, e no autodidatismo. Muitas vezes tal processo era ainda mais empobrecido pelo uso de apostilas, contendo resumos ou textos das aulas, lembrando a universidade medieval, ainda sem livros. (TEIXEIRA apud BOAS, 2004, p. 81).

Trindade (2009) mostra que nesse cenário, a elite da república brasileira, dentro de seu conservadorismo, repudiava toda e qualquer ideia de mudança e inovação defendida por Anísio Teixeira. No entanto, a intelectualidade pôde se unir e iniciar um significativo processo de mobilização em defesa das reformas educacionais. Assim sendo, com a revolução de 30, a educação brasileira apresenta um cenário mais moderno como consequências das mudanças efetuadas na "República Velha".

O período que se estabeleceu de 1930 até 1945 foi denominado "Era Vargas". Getúlio Vargas foi um governo provisório, que marcou a história do Brasil. As exigências econômicas e políticas dessa época marcaram a educação brasileira, que segundo Cunha (1980), pode-se falar no surgimento de duas políticas educacionais: uma política liberal, que iniciou no Estado de São Paulo, com Fernando Azevedo, e que teria seu início na "República Velha"; e uma política autoritária, que se espalhou de maneira uniforme.

Universidades como a do Rio de Janeiro, criada em 1920 por Epiácio Pessoa e a Universidade de Minas Gerais, criada em 1927 pelo Governo do Estado, conseguiram sobreviver às mudanças.

O grande marco dessa época foi a criação da União Nacional dos Estudantes - UNE, além de várias mudanças no meio educacional e a elaboração de políticas contando com o movimento estudantil, que se colocavam frente ao autoritarismo (CUNHA, 1980, p. 205).

Getúlio Vargas criou em 1930, através do Decreto nº 19.402, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Gustavo Capanema ficou à frente desse Ministério até o fim do "Estado Novo". É notória a importância que se deu a essas duas áreas, que se tornaram fundamentais para a criação de um novo Estado. Ainda sob a gestão de Gustavo Capanema, deu-se início os primeiros passos para a criação da Universidade do Brasil e a fixação da sede ministerial no Rio de Janeiro.

Segundo Figueiredo (2005), foi em 1930 que se criou o Conselho Federal de Educação, destinando recursos para a área. Observa-se, no entanto, que as reformas não se preocuparam com a questão da formação docente, estabelecendo-se assim, uma das grandes dificuldades de reorganizar o ensino secundário.

Mas foi a "Reforma Francisco Campos", que marcou a década de 1930. Foram decretos que determinavam a função social das universidades, formadas com um mínimo de três estabelecimentos superiores e reorganizou a Universidade do Rio de Janeiro.

Segundo Teixeira (1968), essa reforma além de implantar o "Estatuto das Universidades Brasileiras", contribuiu com o surgimento da geração de educadores, como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Almeida Júnior, responsáveis pela implantação dos ideais da "Nova Escola". Divulgaram o "Manifesto dos Pioneiros", em 1932, documento que orientava sobre o papel do Estado em matéria de educação.

O "Estatuto das Universidades Brasileiras" estabeleceu a prioridade do sistema universitário face ao conjunto de escolas superiores isoladas e foi criada sob o Decreto nº 19.851/31 (RANIERE, 1994).

A "Reforma de Francisco Campos" visava também reconstruir o ensino sob novas orientações, com a intenção de firmar uma função educativa, moral e intelectual do aluno, afastando seu caráter puramente propedêutico.

Para firmar o compromisso da universidade na problemática educacional brasileira, criou-se a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, cujo foco era a educação pública, privilegiando o nível secundário.

Antes da criação do "Estado Novo", em 05 de julho de 1937, a Universidade do Rio de Janeiro passou a se chamar por lei Universidade do Brasil (RANIERI, 1994). Com essa criação se pretendia implantar um padrão nacional do ensino superior, bem como uma

forma de garantir a qualidade desse ensino através de um sistema de controle. Era um sistema que abafava qualquer iniciativa de contexto mais liberal.

De acordo com Cunha (2000), o ministro Gustavo Capanema criou uma universidade eminentemente elitista, muito embora sob o argumento de aspecto democratizante do ensino. O "Estado Novo" em 1939, com a criação da Faculdade de Filosofia pela Universidade do Brasil, invalidou a Universidade do Distrito Federal criada por Anísio Teixeira em 1935.

Silva (2003) nos adverte que só aqueles interessados em títulos de doutores e bacharéis e que pertenciam à elite tinha acesso a essas escolas. A classe trabalhadora, na sua maioria, ficava de fora por não poder contar com uma política educacional definida. E nessa disputa entre linhas autoritárias e liberais, inicia-se na terceira linha o movimento das Faculdades Católicas tendo à frente Alceu Amoroso Lima e Padre Leonel França.

Segundo Cunha (2000), a partir de 1940 iniciou no país a criação de faculdades católicas, a princípio no Rio de Janeiro, e se caracterizaram como as primeiras faculdades privadas, só reconhecidas pelo Estado em 1946, com o Decreto nº 15.616/46, que estabelecia que a nomeação do reitor dependia de uma lei estadual.

As universidades católicas tiveram que enfrentar as condições políticas da época. Contudo, foi na década de 1960, que enfrentaram maiores oposições por parte da crítica, mas serviram de base para a formação de organização estudantil, que se opunha ao regime do "Estado Novo", que por sua vez mantinha relações diplomáticas com países de regime nazi-fascistas (FIGUEIREDO, 2005).

O antes denominado Ministério da Educação e da Saúde Pública, passou a partir de 13 de janeiro de 1937, a se chamar Ministério da Educação e Saúde e administrava a educação escolar e extraescolar e a saúde pública, com assistência médica e social.

Só em 1953, com a Lei nº 1.920, de 25 de julho, é que se deu a separação do Ministério da Saúde e a criação do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Nessa época, foi criado no país o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Isso ocorreu graças à intensificação da industrialização, ficando a educação voltada para o ensino profissionalizante, a partir de Leis Orgânicas do Ensino, sob a égide do Ministro Gustavo Capanema. A formação de professores passou a ser regulamentada, abrindo espaço para a valorização da carreira docente (ARANHA, 1996).

Percebe-se que algumas mudanças ocorreram a partir de 1942, com o objetivo do ensino colegial, que não mais se detinha unicamente a função propedêutica de preparar o

aluno para o ensino superior e uma grande valorização do ensino profissionalizante (BELLO, 2001). Nota-se ainda, que até a queda do "Estado Novo" (1937-1945), com Getúlio Vargas à frente do poder, ocorreram profundas mudanças de ordem política, econômica e social.

A Universidade de São Paulo, segundo nos esclarece Silva (2003), representou um projeto sólido capaz de garantir o começo de uma nova trajetória cultural e científica.

A partir de 1945, o ensino superior ganhou o movimento estudantil como grande aliado na sua defesa, luta essa que contou com a participação de professores que também reivindicavam a não absorção do ensino privado pelo poder público.

Esse movimento defendeu a reforma do ensino, e de modo especial, do ensino superior. E aproveitava para criticar a elitização do ensino superior que se estabeleceu desde o período colonial.

Eurico Gaspar Dutra foi eleito para Presidente da República, em 1945, o que representou o fim do "Estado Novo". E veio a Constituição de 1946, com objetivo de redemocratização do país. Nesse período de transitoriedade, não se observou nenhuma mudança de ordem educacional (CUNHA, 2000).

Com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) estabeleceu-se uma profunda mudança na estrutura do ensino. Para as elites, foi destinado o ensino propedêutico, preparando para as universidades. Para a classe trabalhadora, o ensino profissionalizante. Portanto, já estava definido quem chegaria à universidade.

A LDB foi promulgada em 1961, treze anos depois de discutida. Dourado nos esclarece:

Um conjunto de princípios que indicam algumas alterações para esse nível de ensino, balizado, de um lado, paradoxalmente, pelos processos ditos de descentralização e flexibilização presentes nessa legislação e, de outro lado, por novas formas de controle e padronização por meio de processos avaliativos estandardizados (DOURADO, 2001, p. 243).

Quando Getúlio Vargas voltou ao poder, de 1950 a 1954, considerou o grande número de trabalhadores sem capacitação e retomou medidas adotadas quanto aos cursos profissionalizantes e secundários. Foram medidas estendidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1961).

Foram três as etapas de expansão realizadas no período Vargas: a criação de novas faculdades; a gratuidade dos cursos de ensino superior nas instituições federais; e a transformação das faculdades estaduais e privadas custeadas e controladas pelo MEC (CUNHA, 2000).

O ensino superior sofreu decadência. Mesmo assim, foram criadas universidades federais, estaduais e municipais em vários Estados brasileiros. A LDB, que a princípio havia gerado grandes expectativas, também entra em descrença. Essa lei passou a considerar como categoria educacional, não só os professores, mas também diretores, orientadores educacionais, supervisores, coordenadores, enfim, todos os responsáveis que atuavam no processo ensino-aprendizagem (CARNEIRO, 2006).

Segundo Carneiro (2006), o artigo nº 67 da LDB, assegurava ao professor “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” e, ainda, “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”.

Dentro de uma política populista se deu a ampliação do ensino superior, garantindo a gratuidade nas escolas federais e foi criado o Instituto Tecnológico da Aeronáutica – ITA, em 1947. Foi uma inovação no ensino acadêmico, que contribuiu com o ensino superior, inclusive com a criação da Universidade de Brasília, que atendendo às necessidades da época, contribuiu na formação de especialistas qualificados e modificando várias áreas do conhecimento (FIGUEIREDO, 2005).

Com o golpe militar de 1964, todas essas iniciativas foram interrompidas. O país voltava a viver o autoritarismo após experiência de redemocratização. E essa fase se estendeu por longos vinte anos, até que assumiu um novo governo civil eleito pelo voto indireto.

Uma nova Constituição Federal (1967) encaminhou mudanças na educação e instituiu a reforma do ensino superior (Lei nº 5.540/68). E em 1971, com a Lei nº 5.692/71, foram fixadas diretrizes para a reforma da educação básica.

A marca dominante dos governos militares foi a centralização na gestão pública. Na LDB, desde 1961, já existia uma predisposição de entregar o ensino público ao controle privado. O deputado federal Carlos Lacerda já defendia a iniciativa privada em detrimento ao monopólio do ensino pelo Estado. Essa concepção foi assumida pelo regime militar (BRASIL, 1961).

Durante o governo militar, os acordos existentes entre Brasil e Estados Unidos, onde esse oferecia suporte técnico e financeiro nas reformas educacionais, ficou conhecido como acordos MEC-*Usaid* (Ministério da Educação e Cultura e *United States Agency for International Development*).

Nesse período, se verificou uma reforma em 1968 e outra em 1971, que sob a influência americana, colocou o sistema educacional brasileiro nos moldes do modelo econômico norte-americano.

O golpe militar proibiu a representação estudantil, impedito à organização da União Nacional dos Estudantes (UNE). Permitindo apenas os Diretórios Acadêmicos (DA's) e os Diretórios Centrais dos Estudantes (DCE's).

De acordo com Aranha (1996), foi incluído no currículo das universidades a disciplina "Estudos de Problemas Brasileiros", de cunho ideológico e manipulador.

Fernandes (1975) adverte que a reforma de 1968 significou progresso docente quanto à titulação acadêmica e inovações, como: a carreira acadêmica foi institucionalizada, eliminou cátedras vitalícias e introduziu o regime de departamento. Para ele, essa reforma incentivou o aparecimento do que mais tarde Florestan Fernandes chamou de padrão brasileiro de escola superior. Contudo, a referida reforma em nada promoveu o desenvolvimento intelectual crítico, pois não pretendia criar clima que favorecesse mudança ou transformação dentro da sociedade brasileira.

Sampaio (2000) esclarece que houve um crescimento significativo no aumento de matrículas do ensino superior no período de 1967 a 1980, registrando um crescimento de 453%, não obstante todo o movimento da participação do setor privado. Mesmo assim, não conseguiu atender a necessidade da sociedade. No entanto, a expansão do ensino superior público ficou prejudicada devido ao alto custo para manter a institucionalização da carreira docente e as articulações entre ensino e pesquisa, abrindo oportunidade para que o setor privado atendesse a demanda, conquistando uma fatia do mercado de ensino superior.

Assim sendo, a educação do ensino superior foi prejudicada pelo modelo econômico. A fim de manter o controle social e evitar críticas ao projeto de dominação, o Estado optou pelo controle ideológico e deixou espaço para a privatização do ensino (GERMANO, 1993).

Um grupo de trabalho denominado Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (EAPES), vinculado ao acordo MEC–*Usaid*, se pronunciou a respeito da complementação da iniciativa privada a ação do Estado, no setor de educação:

[...] deve ser estimulada a criação de universidades particulares, prestando-lhes o governo auxílios, a fim de assegurar nelas vagas para os alunos pobres. Mas somente em casos extremos deverá o governo encampá-las assumindo os seus encargos financeiros [...]. (GERMANO, 1993, p. 124).

Salem (1982) afirma que a forma tímida do ensino universitário católico contribuiu com a concepção de um favorecimento do ensino superior voltado para a elite.

Pressupondo de que se deveria inovar o ensino privado é que foi criado o Conselho Federal de Educação (CFE), favorecido pela LDB, assumindo um papel importante quando passou a determinar a abertura e funcionamento de instituições de ensino superior.

Compunham o Conselho Federal de Educação pessoas ligadas ao ensino privado. Nesse período merecem especiais destaques as leis nº 5.540/68 e nº 5.692/71, porque representaram a consolidação da reforma educacional após 1964.

A Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, amparada pela Constituição de 1967, tinha como objetivo modernizar as universidades no que diz respeito à reforma administrativa. Ela buscava consolidar a reforma universitária, fixando regras de organização e funcionamento do ensino superior.

Diante da aglutinação das faculdades isoladas e para evitar uma expansão desordenada, procurou racionalizar os serviços e reorganizar o sistema universitário. Dessa forma, foram criadas regras que propiciassem a adequação da organização educacional à política e determinações econômicas. Na verdade, era intenção de manter o controle da comunidade estudantil e evitar a ação de opositores do regime.

A ideia era favorecer grupos civis que mantinham apoio ao golpe militar, especificamente setores estrangeiros e da burguesia nacional. Iniciaram inviabilizando o projeto de Reforma Universitária, o Plano Nacional de Alfabetização e os Núcleos de Educação Popular, remanescentes da política nacional desenvolvimentista.

Frigotto (1999) adverte que recorrendo a “Teoria do Capital Humano”, criou-se um discurso economicista, subordinando toda estrutura de ensino aos interesses de grupos conservadores, que sustentavam o golpe militar ligados a grupos internacionais e se aproveitando do enfraquecimento do movimento estudantil.

Romanelli (1987) salienta que os acordos MEC-*Usaid* trouxeram orientação para a racionalização do ensino, o interesse pelo ensino técnico e o descaso pelas Ciências Sociais e Humanas. Inspirava um modelo empresarial e estreitava a ligação entre a formação acadêmica e a produção industrial.

A Lei nº 5.692/71, que foi revogada pela Lei nº 9.394/96, tinha como base o ensino de primeiro e segundo graus. Esse foi um momento de muita repressão das manifestações populares contra o regime e sua maior característica foi o ensino profissionalizante. Estabeleceu a obrigatoriedade de disciplina de cunho ideológico como "Educação Moral e Cívica", a exemplo do que acontecia no ensino superior com a disciplina "Estudos de Problemas Brasileiros".

Germano nos esclarece bem o cenário da época:

Antes de tudo, importa por um destaque que, no período áureo do Regime, O Estado, numa ‘manobra pelo alto’, concebeu e começou a empreender uma reforma do Ensino Superior (1968) e, pouco depois, a reforma do Ensino Primário e Médio (1971). Entendemos tais reformas como fragmentos de uma ‘revolução passiva’, pois, além de não contar com a participação da sociedade civil, visavam ainda, como salienta Evaldo Vieira (1984, 47), desmobilizar ‘eventuais movimentos neste campo’ (GERMANO, 1993, p.104).

Só no período de 1968 a 1972, foi autorizada a abertura de setecentos e cinquenta novos cursos do ensino superior pelo Conselho Federal de Educação, que era formado por membros ligados ao ensino privado. As solicitações vinham da iniciativa privada responsável pelo ensino primário e secundário, que com o crescimento da rede pública nos anos 60, vinham sendo refreadas.

Sob a proteção do Conselho Nacional de Educação (CNE), que adotou uma política flexível na autorização, reconhecimento e credenciamento de novos cursos para a rede privada, o ensino particular abocanhava toda demanda reprimida, respondendo em 1990 por 62% do total de matrículas.

De acordo com Vieira e Farias (2007), se imaginava que com o Exame Nacional de Cursos (Provão) era possível avaliar as instituições e então regularia o mercado acadêmico. Mas isso não se mostrou suficiente. E foi extinta o CFE no governo de Itamar Franco e criado o Conselho Nacional de Educação (CNE), com maior autonomia e ligado ao MEC.

Em 2004, ao mesmo tempo em que o MEC investiu junto às instituições federais no sentido de ampliar suas vagas, incentivou também as aposentadorias de funcionários e professores, sem que isso fosse acompanhado de concurso público para o preenchimento de vagas. Resultou com isso uma precarização do trabalho docente, com o recrutamento de professores substitutos.

3.2 A Educação Superior no Ceará

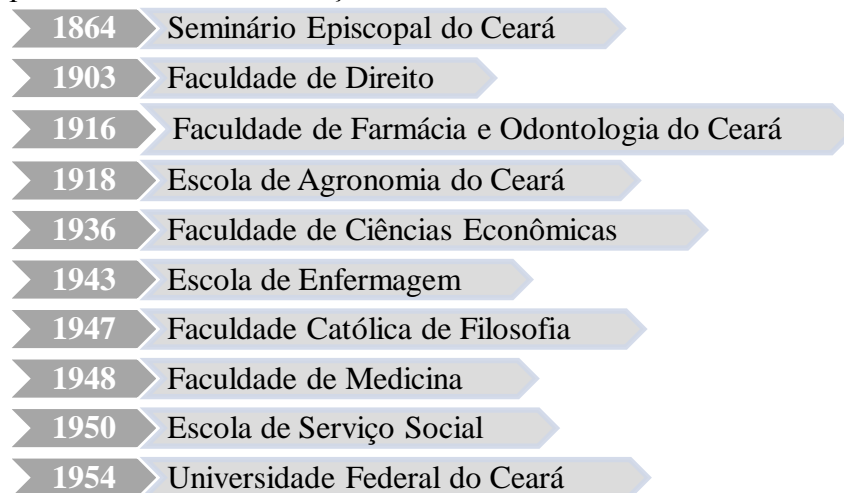
A educação do ensino superior do Ceará teve início com a criação do Seminário Episcopal do Ceará, por Dom Luís Antônio dos Santos, primeiro Bispo do Ceará, em 1864, mais voltado para as áreas de Filosofia e Teologia.

Como instituição pública, a primeira escola cearense de ensino superior foi a Faculdade de Direito, fundada em 1903. Até 1950, se verificou a criação de escolas e faculdades por iniciativa privada e confessional. Em seguida à Faculdade de Direito, veio a Faculdade de Farmácia e Odontologia do Ceará, ambas criadas em 1916. Depois veio a Escola de Agronomia do Ceará em 1918 e a Faculdade de Ciências Econômicas em 1936.

Caminhando pelos anos 40, vemos a criação de novos cursos, como: Escola de Enfermagem em 1943, Faculdade Católica de Filosofia em 1947, Faculdade de Medicina em 1948 e Escola de Serviço Social em 1950.

A Universidade Federal do Ceará foi criada em 1954, sob a Lei Federal nº 2.373/54, e foi a primeira universidade do Estado. A sua implantação contou com o apoio de várias instituições do ensino superior existentes em Fortaleza (MARTINS FILHO, 1996).

Gráfico 2 - Síntese dos anos de criações das Instituições de Ensino Superior no Ceará até a criação da Universidade Federal do Ceará.



Fonte: Elaborado pelo autor.

A "Reforma Universitária" constituía uma das principais preocupações do ano de 1960. Anteriormente ao golpe militar, o Estado do Ceará já contava com a Escola de Administração Pública em 1961 e em 1964 passou a oferecer Administração de Empresa, a Faculdade de Veterinária em 1963 e a Faculdade de Filosofia do Ceará em 1966.

No entanto, se verifica que nos Estados do Rio Grande do Norte e Paraíba, o crescimento se deu de forma bem mais acentuada. O Ceará possuía uma legislação estadual escassa, referindo-se apenas a Lei nº 463, de 31 de dezembro de 1948.

Pela Constituição de 1946, a União deveria aplicar 10% e os municípios 20% de suas rendas destinadas a manutenção de desenvolvimento do ensino. Acontece que pela Carta de 1967, essa obrigação deixou de existir. De modo que a expansão do ensino superior sofreu oscilações devido ao movimento de criação entre iniciativa privada e administração pública federal ou estadual.

Podemos afirmar que a história do ensino superior no Ceará perpassa pela história da Universidade Federal do Ceará. É necessário percorrer a trajetória da UFC, para, a partir de seus desafios e seu perfil, traçar suas tendências atuais no enfrentamento de novos desafios.

No período após a Segunda Grande Guerra, os Estados Unidos buscaram abarcar grande extensão do mundo capitalista e exercer uma grande dominação e influência em todas as áreas, marcadamente na educação. Dentre esses países, se incluía o Brasil.

Segundo Martins Filho (1996), o Nordeste foi palco de vários movimentos, incluindo o movimento de intelectuais, que se chamou Grupo Clã-Clube da Literatura e Arte, que pretendia dar notoriedade à produção intelectual, na década de 1940.

O professor Antônio Martins Filho, com seu espírito de luta e determinação, exerceu grande destaque na luta pela criação da Universidade Federal do Ceará e foi um dos membros fundadores do Grupo Clã. Ele via a necessidade de uma instituição que desse suporte a intelectualidade cearense.

Martins Filho (1996) nos esclarece sobre o papel do médico Dr. Antônio Xavier de Oliveira, que levou ao Ministério da Saúde a necessidade de criação de uma universidade no Ceará. Essa busca se tornou prioridade no meio educacional, contando com professores e alunos de todas as escolas de ensino superior do Estado do Ceará.

O Governador do Estado do Ceará à época, o Desembargador Faustino de Albuquerque, se incluiu na discussão. Assim sendo, o então professor da Faculdade de Direito, Antônio Martins Filho, assumiu a liderança do movimento. E com o apoio do Governador, recorreu ao Governo Federal, o presidente Getúlio Vargas.

Os anos que se seguiram, a partir de 1954, foram muito difíceis. Havia uma forte preocupação com um novo golpe e por isso sentiam pressa na criação da universidade. Politicamente, tudo fica mais confuso com o atentado feito a Carlos Lacerda e a morte do Major Rubens Paiva. Mesmo contando com o apoio de deputados e senadores, o sonho foi adiado devido ao suicídio de Getúlio Vargas.

As razões que levaram o Professor Martins Filho a lutar para a criação da universidade no Ceará eram bastante claras: o ensino superior necessitava de uma unidade administrativa e pedagógica, um incentivo à pesquisa e um favorecimento à aprendizagem técnico-científica. De forma geral, seria altamente estratégico para as funções e desenvolvimento do Estado e da região.

Com a volta do Congresso, após a morte de Getúlio Vargas, a luta pela criação da Universidade Federal do Ceará se tornou mais forte. Tendo sido eleito o Deputado Paulo Sarasate Ferreira Lopes como Governador do Ceará, essa luta foi substancialmente fortalecida, conforme nos assegura Martins Filho (1996). De modo que, antes do término de seu mandato, já estava aprovado pelas duas casas o projeto de lei para a criação da Universidade do Ceará.

E em 16 de dezembro de 1954, o então Presidente Café Filho sancionou a Lei nº 2.373, criando a Universidade Federal do Ceará, na presença do Governador Paulo Sarasate e diversos representantes federais no Congresso. Nesse momento, o Governador na presença do Presidente da República, convidou o Professor Martins Filho para exercer a função de primeiro reitor da Universidade, que tomou posse em 27 de maio de 1954 e permaneceu no cargo durante quatro anos (MARTINS FILHO, 1996).

O Estado do Ceará, representado pela sua intelectualidade, já compreendia a necessidade da criação de uma universidade pública, que pudesse promover elementos de mudança e transformação cultural, social e econômica, com representatividade, não só para o Estado, mas para toda região Nordeste. Esse grupo trabalhou com dedicação, empenho e firmeza e dessa luta nasceu a Universidade Federal do Ceará (UFC). Foi sem dúvida um passo decisivo no movimento da educação superior do Ceará e do Nordeste. Estava iniciado um processo de grande importância para a projeção do ensino público no país, se tornando uma universidade de destaque nacional.

A missão da UFC e o seu compromisso se confundem, conforme podemos ver nas palavras de Martins Filho:

[...] buscando centrar seu compromisso na solução dos problemas locais, sem esquecer o caráter universal de sua produção. Tem como missão formar profissionais da mais alta qualificação, gerar e difundir conhecimentos, preservar e divulgar os valores artísticos e culturais, constituindo-se em instituição estratégica para o desenvolvimento do Ceará e do Nordeste [...] (MARTINS FILHO, 1996, p.75).

De acordo com Martins Filho (1996), a UFC tem uma convicção filosófica bastante clara: “Como Universidade cultivamos o saber. Como Universidade do Ceará, servimos ao meio. Realizamos assim, o universal pelo regional.”. De modo que ela desempenha nas comunidades ações de prestação de serviços, em forma de programas, projetos, eventos e cursos.

A UFC contribui de forma efetiva, através da extensão universitária, para a formação social e acadêmica da sociedade, oferecendo espaços de discussão e debate dentro de um processo educativo, cultural e científico (MARTINS FILHO, 1996).

A UFC logo se inseriu no contexto local conquistando espaço e se firmando como um dos mais notáveis patrimônios da sociedade cearense. Buscou a satisfação das expectativas, que sobre ela se firmaram por parte da sociedade, com cumprimento de sua função de desenvolver avanços científicos e tecnológicos, respeitando o que era valor local e regional. Enfrentando as adversidades presentes, ela se projeta para um futuro favorável e

alvissareiro como instituição e como pertencente a uma comunidade. Através de uma gestão eficiente e eficaz, elaborou planos futuros com ações contínuas e sistematizadas, que garantiram a realização de suas atividades fins (MARTINS FILHO, 1996).

Esta universidade vem ao longo de todos esses anos contribuindo sistematicamente com o desenvolvimento educacional do Estado e de toda região, reconhecendo em cada realidade os desafios e as exigências de atuações diferenciadas.

O grande desafio é sem dúvida atender a uma demanda diferenciada, marcada pela desigualdade social e regional, exigindo flexibilização nas ações e garantindo avanços científicos e espaços de transformação, dentro de uma educação democrática e de qualidade. E a UFC vem sistematicamente alcançando melhorias referentes aos objetivos do grande desafio mencionado. Ao analisarmos o documento "Anuário Estatístico da UFC 2019 - Base 2018", podemos verificar que são apresentados diversos indicadores de desempenho, precisamente de 2009 a 2018, que comprovam o avanço da universidade.

Tais indicadores de desempenho apontam melhoras em itens como: aumento no quantitativo de Unidades Acadêmicas, candidatos inscritos, vagas ofertadas e número de ingressantes por meio do SiSU; aumento no número de cursos presenciais (bacharelado e licenciatura); aumento no número de cursos semipresenciais; aumento no número de vagas e de discentes matriculados em cursos de doutorado, mestrado acadêmico e mestrado profissional. Outros itens apontados nos indicadores de desempenho são atividades de pesquisa, produção científica, assistência ao estudante, atividades de extensão, sistemas de biblioteca, relações internacionais, programas de bolsas estudantis, dentre outros.

Dado a sua importância no cenário nacional, a UFC assume o papel de enfrentamento de realidades adversas, colocando o ensino superior em destaque no âmbito dos avanços científicos e transformação econômica. A sua função se estende não só como educadora, mas acima de tudo como responsável na estruturação de mudanças econômicas e transformações sociais profundas.

Como pólo dinamizador e catalisador das exigências de progresso do povo cearense, a universidade cearense se depara com desafios constantes, assumindo o papel histórico de transformação. Essa exigência já era preocupação do seu primeiro reitor Martins Filho, quando estabeleceu como lema da UFC: "o universal pelo regional". Com isso a universidade assumia a inequívoca responsabilidade de conhecer e viver em profundidade o contexto sócio histórico em que se insere. A busca de excelência sempre foi uma inquietação em todas as suas áreas: ensino, pesquisa e extensão.

Esses novos tempos exigem que as universidades se modernizem e se tornem abertas às mudanças que a realidade requer. Atenta às expectativas da população local, buscando incessantemente o desenvolvimento.

Atualmente, a UFC se encontra no *ranking* das maiores e melhores instituições federais de ensino superior do País. Reúne um grande contingente de mestres e doutores, ocupando a liderança na produção científica e em atividades de extensão no Estado. Para isso, torna-se necessário uma adequação às exigências dos novos tempos, tornando-se mais flexível em suas ações, firme na formação de cidadãos, rompendo com as desigualdades sociais e atualizando e modernizando o ensino, a pesquisa e a extensão.

A missão mais nobre da UFC é formar cidadãos qualificados nas diversas áreas do saber, capazes de interferir positivamente no desenvolvimento socioeconômico do Estado e da região. Profissionais que possam se sensibilizar com as profundas desigualdades sociais e se comprometerem com as responsabilidades que lhes cabe, como detentores do conhecimento, aptos a promover a transformação dessa realidade.

O papel da UFC vai para além da construção e disseminação do saber. Tem como papel despertar o exercício da sensibilização pelo mundo que o cerca, um cenário na maioria das vezes cruel, mas que pode ser modificado com atitudes, trabalho, com a força da inteligência e o exemplo de conduta ética.

Formar novos profissionais de nível superior comprometidos com a construção de uma sociedade justa e igualitária, lutando por igualdade de oportunidade de educação e trabalho, com menos ódio e menos violência; com mais saúde e menos exploração; mais solidariedade e menos corrupção.

Acreditar que esse mundo é possível, e à UFC cabe agir, incentivando e atuando para que todos cumpram com sua parte. Essa universidade representa uma ponte, uma ligação do Ceará com o mundo, modernizando e escrevendo a sua história. Apresenta bases sólidas de um desenvolvimento socioeconômico sustentável, que só se torna possível amparado no saber, no conhecimento científico e tecnológico, na análise crítica e na liberdade criativa.

Por tudo isso, no decurso de sua história conseguiu construir um expressivo patrimônio de credibilidade e respeito.

3.3 A necessidade de criação de programas como o Reuni

No final do período da ditadura, no ano de 1983, tem início aos debates acerca dos processos de avaliação do ensino no país, o chamado Programa de Avaliação da Reforma

Universitária (PARU), de acordo com Barreyro e Rothen (2008). O programa acabou por contrair a aparência de um projeto de pesquisa a respeito da condição do ensino superior. Ele reverteu-se em duas fases distintas. A primeira foi estudo estrutural, que objetivava coletar conhecimentos primordiais das instituições de ensino superior, sendo composto por uma amostragem por intermédio de aplicação de um instrumento modelo. A segunda buscava aprofundar o estado de conhecimento sobre um assunto, experiências, observações e teria que ser abrangidas por estudos de casos. A finalidade de tudo isso que vimos era, após a conclusão das duas fases, colher dados suficientes para proporcionar a "comparabilidade" entre as Instituições de Ensino Superior (BARREYRO; ROTHEN, 2008).

A Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior foi instituída no primeiro governo após a ruptura com o regime militar, entre os anos de 1985 e 1990, no governo de José Sarney. Esta comissão lançou um relatório onde condicionava a autonomia universitária ao uso de padrões qualitativos no desempenho das instituições e ainda que a sociedade – como financiadora das Instituições de Ensino Superior – passaria a reivindicar por direito a prestação de contas relativa à aplicação de recursos, bem como saber sobre o crescimento da pesquisa e do ensino (BARREYRO; ROTHEN, 2008). O credenciamento e o recredenciamento das Instituições de Ensino Superior junto ao Ministério da Educação, assim como uma gama de instrumentos de avaliação, foram recomendados pelo relatório.

Ainda em 1985, após o supracitado relatório, foi instituído o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES). O Ministério da Educação, através da criação deste grupo, destacava propostas para as Instituições de Ensino Superior, procurando elevar a eficiência através da avaliação (FERNANDES, 2014). Contudo, nascia também neste período movimentos que buscavam construções discursivas e que criticavam a administração estatal, no que concerne às avaliações sistêmicas. Na mesma década, surgiu um padrão mundial referente à avaliação do ensino superior, que consistia numa mistura de avaliação externa e autoavaliação, de acordo com Bresser Pereira (1998), tal padrão era conhecido como Reforma Gerencial do Estado, que era um modelo político-administrativo.

No começo da década de 90, existia o ponto de vista de que a avaliação é um ato institucional político, bem como voluntário, na busca de reexaminar o seu projeto acadêmico e social, elevando o ato de autoconhecimento por meio de funções de instrução e de emancipação, desatrelando a função avaliativa de financiamento e regulação. Foi criado o Programa de Avaliação Institucional da Universidade Brasileira (PAIUB), na qual introduzia diretrizes para a instalação de processos de autoavaliação institucional das Instituições de Ensino Superior, evidenciando um discurso em defesa da autonomia universitária, presumindo

a autoavaliação institucional como ênfase de reflexão nos rumos das instituições educacionais, conforme Barreyro e Rothen (2008). O referido plano estabelecia quatro dimensões avaliativas, conforme Documento Básico (BRASIL, 1993), com os seguintes componentes: "Condições para o desenvolvimento das atividades curriculares; Processos pedagógicos e organizacionais; Resultados alcançados; e Formação do profissional crítico".

Tais dimensões foram difundidas como tópicos gerais para a avaliação na graduação das Instituições de Ensino Superior, que objetivam aumentar o autoconhecimento das instituições, tornando-se uma espécie de roteiro que baseava o que especificamente deveria ser avaliado, conforme o já citado Documento Básico (BRASIL, 1993, p. 16). Consistia no repasse de informações pelas Instituições de Ensino Superior do Brasil, seguindo variáveis previamente acordadas, que estavam intimamente ligadas aos seus cursos.

Já no ano de 1995, foi lançado o popularmente conhecido "Provão", que consistia no primeiro Exame Nacional de Cursos (BRASIL, 1995), um ano após a divulgação do Programa de Avaliação Institucional da Universidade Brasileira (PAIUB). O referido exame foi lançado juntamente com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A datar desse período, os testes anuais padronizados – a nível nacional – foram sendo realizados com o objetivo de avaliar as competências e conhecimentos do ensino superior e do ensino básico.

Também neste mesmo ano, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) foi "reorganizado" com o claro objetivo de transformá-lo em um órgão gerador dos conhecimentos educacionais e que passaria a nortear a concepção de políticas públicas educacionais do Ministério da Educação. Para a reorganização do INEP, foi necessário a incorporação do Serviço de Estatística da Educação e Cultura (SEEC/MEC) e, no ano seguinte, da Secretaria de Avaliação e Informação Educacional (SEDIAE/MEC), unificando assim em apenas um órgão a responsabilidade das avaliações, das pesquisas e das estatísticas na área da educação, tornando-se uma autarquia federal.

O Governo Federal, por meio do Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996 (BRASIL, 1996) proporcionou ao Ministério da Educação regulamentar os processos de avaliação, combinando, por intermédio de indicadores de desempenho, com instrumentos do Censo da Educação Superior. A regulamentação da avaliação das instituições de ensino superior e obviamente de seus cursos, estabeleceu uma afinidade com os processos avaliativos de hoje em dia. Alguns procedimentos estabelecidos pelo referido decreto merecem destaque:

- Art. 3º Indicadores de desempenho global do sistema;
- Art. 4º Desempenho individual das instituições;
- Art. 5º e Art. 6º Avaliação do ensino de graduação, por curso;
- Art. 7º Avaliação dos programas de mestrado e doutorado.

O Exame Nacional de Cursos ("Provão"), constituiu-se no instrumento avaliativo mais divulgado, estando sempre presente nas matérias midiáticas da época e, portanto, sendo um dos que mais sofreu críticas quanto a sua existência, mecanismo e possíveis consequências às instituições e seus discentes (BARREYRO; ROTHEN, 2008), sendo uma das prioridades no gerenciamento do Governo Federal quanto à regulação do sistema educacional superior. Os mecanismos de avaliação das condições de ensino também chegaram a ser modificados de modo expressivo no mesmo período, o que não ocorreu na avaliação institucional, um procedimento sequer lembrado pelo Governo Federal.

Saltando para o ano de 2004, temos a apresentação de um sistema que contrastou com as políticas públicas educacionais anteriores (DIAS SOBRINHO, 2010). Trata-se do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que buscava uma peculiaridade regulatória, mas que não suprimia especificidades avaliativas e educativas do sistema. Ao ser propagado, afirmavam que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) possuía um eixo nas instituições e suas avaliações teriam que guarnecer as Instituições de Ensino Superior, tais como seus cursos, seus objetivos, suas atividades, suas estruturas e suas responsabilidades e compromissos perante a sociedade.

Três processos de avaliação formavam o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES): A avaliação institucional, as avaliações *in loco* praticadas por comissões de especialistas e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) (BRASIL, 2004). Os processos possuem seus próprios instrumentos de coleta de dados.

Vale salientar que o Conceito Preliminar de Curso (CPC) – avaliação do ensino de graduação – e o Índice Geral de Cursos (IGC) – avaliação das instituições – agregam, e muito, informações ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), sendo estes dois dos principais indicadores de qualidade do referido sistema, embora sejam originários do Censo da Educação Superior e do Sistema de Avaliação Trienal dos Cursos de Pós-Graduação, aperfeiçoados pela a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), substituiu o Exame Nacional de Cursos, embora também se valesse de quatro instrumentos diferenciados, que proporcionavam a coleta de dados. Os instrumentos eram os testes, questionário para realçar o grau de assimilação dos discentes quanto ao teste, outro questionário com foco no perfil (socioeconômico) do discente e mais um questionário a ser submetido ao coordenador do curso em questão, onde o mesmo expunha suas ideias sobre o projeto pedagógico do curso e

as devidas condições de ensino. É importante mencionar que nenhum dos exames estabelece em seus conceitos uma meta mínima, apenas classificam os cursos de acordo com a comparação entre seus resultados, ressaltando que o objeto avaliado sempre pode ser modificado entre uma avaliação e outra.

Depois de dez anos do Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996, os procedimentos determinados pelo referido decreto continuavam em vigor. Políticas públicas mais recentes, entre os anos de 1990 e 2000, se diferenciam menos das políticas públicas mais antigas, entre os anos de 1970 a 1980, mais por meio das convicções e dos interesses políticos que elas invocavam para se manterem no poder do que pelas ferramentas e metodologias que implementaram (MAROY; VOISIN; 2013). Nas palavras de Valeriano Costa, em seu artigo "Políticas Públicas no Brasil: uma agenda de pesquisas":

É nesse sentido que esse Estado moderno luta o tempo inteiro para preservar, expandir e, em certos casos, reconquistar a sua posição de detentor legítimo da capacidade de gestão deste território. [...] As Políticas Públicas, portanto, refletem a heterogeneidade dessas sociedades e refletem as contradições que essas sociedades enfrentam nesse duplo desafio. [...] É neste campo contraditório que as Políticas Públicas se constroem. Na história tradicional, os Estados começam concentrando poder, mas depois começam a interpenetrar no território para poder construir o "Estado-Nação", o que é justamente o que sustenta o Estado Moderno e legitima sua ação. (COSTA, 2015, p. 140 e 141).

Já no que se referem ao ensino superior brasileiro, os argumentos foram distintos de desigualdade nas políticas de avaliação que teve como personagem principal o Ministério da Educação, estabelecendo uma diferenciação de argumentos e conflitualidades, mas sem quebras no formato elaborado para essas políticas.

Aos procedimentos de avaliação e seus referidos instrumentos supramencionados, foram adicionados, contemporaneamente, mecanismos que qualificamos como sistemas de monitoramento remoto. Um desses sistemas, que proporciona o rastreamento e manipulação *on-line* dos projetos e programas governamentais, especificamente na área da educação, é o Sistema Integrado de Monitoramento e Controle do Ministério da Educação (SIMEC/MEC). Este sistema possibilita ao Ministério da Educação acompanhar os processos em desenvolvimento, por meio de um agrupamento de dados, além de realizar o repasse financeiro voluntário, por meio de descentralização de recursos para Instituições de Ensino Superior – através de termos de cooperação previamente acordados no âmbito do sistema – ou para os demais entes envolvidos.

Os instrumentos de avaliação e os sistemas que objetivam o monitoramento à distância, são apontados como a constituição das políticas públicas atuais na área de educação

superior, promovendo assim a transparência e a responsabilização necessárias e a prestação de contas devida. Para tanto, faz-se obrigatório a operacionalização junto ao Sistema Integrado de Monitoramento e Controle do Ministério da Educação (SIMEC/MEC), para as execuções dos procedimentos determinados.

Diante do que foi exposto, concluímos que, ao mesclar os instrumentos avaliativos utilizados na arrecadação de conhecimentos, junto aos mecanismos operadores de resultados e, por fim, junto à constituição e harmonização das instâncias de julgamento de merecimentos, podemos construir políticas públicas de avaliação do ensino superior, privilegiando os instrumentos e procedimentos ao longo do tempo.

O que se analisa são as modificações nos procedimentos de avaliação e seus referidos instrumentos, ao longo de todo o período que já fora abordado, para que possamos comprovar as mudanças nas políticas que promovem a transparência, a responsabilidade e a prestação de contas na educação brasileira.

Fernando Henrique Cardoso apresentou em sua campanha eleitoral para presidência da República, uma proposta conhecida como “Mãos à obra, Brasil”, que oferecia um viés econômico bastante forte na educação. Sob esses ideais baseados num novo estilo de desenvolvimento, se daria o progresso científico e tecnológico.

Cunha nos esclarece a proposta supramencionada em relação ao ensino superior: “o ensino superior federal precisa ser efetivamente revisto. Consome hoje de 70% a 80% de todas as verbas do Ministério da Educação, atendendo apenas a 22% dos jovens matriculados no ensino superior. Dos demais, 13% estão em escolas estaduais e o restante, cerca de 66%, pagam pelos seus estudos em instituições privadas” (CARDOSO, 2008, p. 50). Segundo Cunha, “a proposta referia-se negativamente à rede federal de ensino superior, que ‘precisaria ser revista’, silenciando-se quanto ao conjunto do ensino privado, que é majoritário e inegavelmente de qualidade bem inferior” (CUNHA, 2003, p. 39).

Em atendimento a esta proposta, se estabeleceu uma grande aproximação entre a União, Estados e Municípios, a fim de promover a expansão do ensino superior. Exigia um aumento de produtividade ao mesmo tempo em que se restringiam os recursos. Cardoso sentia a necessidade de uma nova política para o crescimento do ensino superior. Estabeleceu critérios que norteavam o auxílio federal para instituições comunitárias, deu nova orientação quanto ao crédito educativo, incluindo um sistema de avaliação. Expandiu para as escolas particulares, desde que se submetessem a um sistema de avaliação da relação custo-benefício. (CARDOSO, 2008, p.51).

O objetivo dessas avaliações seria um novo reordenamento dos custos, de modo a utilizar capacidades ociosas, promover a expansão das matrículas, inclusive com a inclusão de cursos noturnos, sem que precise aumentar os gastos.

Fernando Henrique Cardoso pretendia promover a melhoria da qualidade do ensino superior, em parceria com os Estados, Municípios e toda sociedade civil:

Implantar um sistema de avaliação das universidades brasileiras de forma a estimular a produção acadêmica coletiva e individual dos professores; Modernizar os laboratórios de pesquisa científica e desenvolvimento tecnológico, estimulando o estabelecimento de vínculos claros com a comunidade; Estimular a criação de cursos noturnos; Apoiar a pesquisa e o desenvolvimento científico e tecnológico nas universidades e nos institutos de pesquisa, estimulando seu potencial de contribuição para o conhecimento da realidade brasileira e o avanço do país (CARDOSO, 2008, p. 54).

Para o desenvolvimento dessa proposta do Governo Federal, foi preciso baixar leis, decretos e promover uma mudança na Constituição Federal, alterando a LDB.

Cunha (2002) reconhece que a LDB precisava de uma complementação para ser cumprida. Oliven (2002) adverte que a LDB estabelecia um sistema de avaliação do ensino superior, oferecendo orientação para o credenciamento de novas instituições de ensino superior, porque a partir do resultado da avaliação a instituição poderia ser recredenciada ou descredenciada. Conforme ele nos explica: “na LDB de 1996, as atividades de ensino, pesquisa e extensão não eram consideradas indissociáveis em instituições de ensino superior não universitárias, apenas nas universidades” (OLIVEN, 2002, p. 37).

Algumas das exigências para que a instituição pudesse gozar de todos os direitos de uma universidade seria a obrigatoriedade de ter em seu quadro pelo menos um terço de doutores ou mestres e um terço de contratados em tempo integral.

A emenda à Lei de Diretrizes e Bases/1996 trouxe a novidade da Educação à Distância (EaD). Com os cursos de graduação à distância, percebe-se a intenção de privilegiar a quantidade em detrimento à qualidade. Essa modalidade foi expandida no Governo Lula, mas suas raízes estão no período FHC, com o Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, conforme portaria do MEC nº 301, de 07 de abril de 1998 (FERREIRA, 2011, p.56).

No governo de Fernando Henrique Cardoso, se verificou um expressivo avanço na privatização do ensino superior no Brasil. A oferta de curso na rede pública ficou muito aquém das instituições privadas, que se ampliaram por meio da Educação à Distância.

Lima (2014) reforça essa argumentação ao dizer:

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, principalmente a partir de 1998 ocorreu uma evolução das matrículas em instituições particulares de ensino superior. De acordo com Corbucci (2002), o ensino privado encontrou limites do poder aquisitivo de sua clientela, pois a ampliação da oferta de vagas não seria condição suficiente para assegurar a democratização do acesso ao ensino superior. Segundo o autor, o processo de seleção é discriminatório, pois ocorre muito antes do momento em que se realizam os exames vestibulares (LIMA, 2014, p.20).

Na contramão das instituições privadas, nas décadas de 1980 e 1990, as instituições públicas de ensino superior apresentaram grande perdas de recursos humanos, se mostrando sucateadas devido ao registro de perdas orçamentárias.

No primeiro mandato do Presidente Fernando Henrique se registrou um aumento de 11,22% no número de matrículas. O período que apresentou o maior índice foi 1993 e 1994 com um crescimento de 6,35%.

O PNE adverte que a exagerada diferença de matrículas abrange mais a região Sul e Sudeste. Ficando o setor público encarregado de garantir as demais regiões com vista a preservar sua função social e diminuir a desigualdade regional (BRASIL, 2001a, p. 79).

Pinto (2004) informou o salto relevante de matrículas no período entre 1960 a 2000, no setor privado passou de 44% das matrículas de graduação para 70%.

Com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), em 09 de janeiro de 2001, com a publicação da Lei nº 10.172, o governo vislumbrava uma renovação da educação superior do Brasil, dentro de um período de dez anos (2001 a 2010).

As principais metas do PNE eram:

1. Prover, até o final da década a oferta de educação superior para pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos; [...]
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 melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientelas e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem; [...]
13. Diversificar a oferta de ensino, incentivando 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 (BRASIL, 2001a, p. 990).

Esse plano previa a participação da rede federal em parceria com as redes estaduais e municipais. Observa-se destaque da área privada na década de 1990, no que diz respeito à expansão de vagas no ensino superior, no primeiro mandato de Fernando Henrique, de 1995 a 1998.

Vivendo essa realidade política, econômica e social brasileira, o povo decide, através de eleição, eleger o primeiro presidente representante do Partido dos Trabalhadores que, durante oito anos, promoveu profundas mudanças, trazendo novidades, continuidades e rupturas com a política construída pelos antecessores, em todos os aspectos (FERREIRA, 2011, p.58).

A seguir apresentaremos o período de 2003 a 2010, sob a presidência de Luiz Inácio Lula da Silva, com a política de expansão do ensino superior no Brasil. Nesse período se deu a entrada do Reuni, que é objeto de nossa pesquisa.

A Coligação Lula Presidente construiu um plano de governo em 2002, que ficou conhecido como “Uma Escola do Tamanho do Brasil”, que tinha na base da educação como direito de todos e se baseava em três orientações: garantia do acesso e permanência, ensino de qualidade e colaboração e democratização da gestão.

Havia preocupação com a demanda vindo do ensino médio, uma vez que o número de concludentes subiu de quinhentos mil para dois milhões nos anos de 1990 a 2001. Diante disso, a oferta para o ensino superior deveria expandir para atender esse aumento de 300% de alunos prestes a ingressar na universidade.

Os documentos nos asseguram a preocupação e compromisso com a educação superior. Vejamos o que nos diz:

A promoção da autonomia universitária e da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nos termos constitucionais (Artigo 207 da CF); b) O reconhecimento do papel estratégico das universidades, em especial as do setor público, para o desenvolvimento econômico e social do país; c) A consolidação das instituições públicas como referência para o conjunto das IES do país; d) A expansão significativa da oferta de vagas no ensino superior, em especial no setor público e em cursos noturnos; e) A ampliação do financiamento público ao setor público, revisão e ampliação do crédito educativo, criação de programas de bolsas universitárias, com recursos não vinculados constitucionalmente à educação; f) A defesa dos princípios constitucionais da gratuidade do ensino público (artigo 206, IV da CF); g) O envolvimento das IES, em especial as do setor público, com a qualificação profissional dos professores para a educação básica, em cursos que garantam formação de alta qualidade acadêmica, científica e pedagógica e associem ensino, pesquisa e extensão (PARTIDO..., 2002.).

A Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais (ANDIFES) e a União Nacional dos Estudantes (UNE), já se articulavam no sentido de reivindicar a expansão do ensino superior. O Governo Lula pretendia, em articulação com a sociedade, superar os graves problemas da educação superior e se voltava para a questão do financiamento público.

Uma “Proposta de Expansão e Modernização do Sistema Público Federal de Ensino Superior” em 2003 foi apresentado ao Presidente Lula pela ANDIFES, nesses termos:

[...] 2. Duplicar o número de alunos na graduação (passar de 524.000 para 1.048.000); [...] 4. Ocupar 100% das vagas surgidas em cada semestre (combater a evasão e a retenção, implementar políticas assistenciais e acadêmicas adequadas); 5. Ofertar 25.000 novas vagas nos vestibulares em cursos noturnos; [...] 10. Dobrar o número de trabalhos científicos publicados em periódicos indexados; [...] 12. Buscar formas de superar a desigualdade de oferta de vagas em cada Estado da Federação, estabelecendo políticas que definam taxas de referência do ensino público por número de habitantes, mediante a interiorização das ações da universidade, projetos de educação à distância e a criação de instituições de ensino superior federais; 13. Estabelecer, entre as IFES, estados, DF e municípios uma colaboração efetiva, dentro dos objetivos finais da universidade, ensino, pesquisa e extensão (ANDIFES, 2003, p. 1).

A partir dessa proposta esperava-se a construção de um plano que buscasse o preenchimento das vagas do corpo técnico-administrativo e corpo docente. Atendendo o que assegura a Constituição Federal de 1988, fossem dadas mais autonomia e estrutura física às instituições federais. E para isso seriam necessários mais investimentos e custeio em cada projeto. (ANDIFES, 2003, p.1).

Pelo decreto de 20 de outubro de 2003, o Presidente Lula instituiu um Grupo de Trabalho Interministerial, com a finalidade de construir um plano de ação que levasse em conta a reestruturação, desenvolvimento e democratização das instituições de ensino federal. O grupo, coordenado por representantes do Ministério de Educação, teria ainda a participação de representantes da Casa Civil da Presidência da República e da Secretaria Geral, do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, do Ministério da Ciência e Tecnologia e do Ministério da Fazenda (BRASIL, 2003).

A situação das instituições privadas em 2002 era: 63,5% dos cursos superiores e 70% das matrículas na graduação. Em 2003, havia 1.951.655 alunos matriculados no ensino superior público, sendo distribuídos 531.634 na rede federal, 415.569 na rede estadual e 104.452 na rede municipal. Já as demais instituições de educação superior totalizavam 2.428.258 alunos matriculados, com 1.261.901 na rede privada e 1.166.357 em instituições comunitárias/confessional/filantrópica (INEP, 2003).

Era urgente a necessidade de reforma das universidades federais, devido a grave crise em que se encontravam. Daí a criação de um programa emergencial que representasse uma profunda reforma, mudanças rápidas, mas que fossem estruturais e sólidas.

Essas ações foram:

a) Formular e implementar as diretrizes de um plano emergencial para equacionar e superar o endividamento progressivo junto aos fornecedores, combinando 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 racional de recursos, maior eficiência no seu gerenciamento e liberdade para captar 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 concursos, 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. 2-3).

O grupo de trabalho pretendia suprir as necessidades consideradas emergenciais de formar a passar de 600.000 (seiscentos mil) matrículas para 1.200.000 (um milhão e duzentos mil), dobrando o número de matriculados e o número de vagas por ano, passando de 120.000 (cento e vinte mil) para 240.000 (duzentos e quarenta mil), até 2007. Como consequência, aumentaria o número de professores contratados, perfazendo um total de 67.000 (sessenta e sete mil). Em 2003 o total era de 11.900 (onze mil e novecentos). O Reuni projetava uma média de dezoito alunos por professor. (BRASIL, 2003).

Quanto à parte administrativa, o Grupo de Trabalho avaliava que, além da contratação de recursos humanos, havia necessidade de rever o quadro de servidores, bem como sua organização.

O Governo Federal avaliava que toda essa movimentação necessitava de altos custos. Previa um investimento de R\$ 759.000.000,00 para 2007, e uma projeção de R\$ 1.010.229.000,00 para fazer jus ao projeto de expansão. Teria que considerar que o projeto de expansão de matrículas, acarretaria um consequente aumento no quadro docente, técnico-administrativo, estrutura física. Assim sendo, o MEC avaliava um custo de R\$ 982 milhões por ano, a partir de 2004, e até 2007 teríamos um custo de R\$ 41.797.000. Só dessa forma seria capaz de recuperar o sistema de ensino superior no Brasil (BRASIL, 2003 p.10).

A crise na universidade não era só financeira, precisava estabelecer uma autonomia administrativa, didático-científica, participativa e transparente entre as fundações de apoio e a universidade.

Para o enfrentamento da crise e alterações profundas no quadro universitário, dentro das necessidades do século XXI, foi construído o Pacto de Educação para o Desenvolvimento Incluso:

O Pacto é uma ação de amplitude nacional, a ser implementado no curto prazo, congruente com uma visão de futuro de longo prazo, que corresponde a um novo modelo universitário cujas características fundamentais deverão ser definidas ao

longo do primeiro semestre de 2004, em diálogo aberto com a comunidade acadêmica e a sociedade em geral (BRASIL, 2003, p. 14).

As orientações contidas no pacto eram de dar prioridade às universidades federais, depois estaduais e municipais. Caso o setor público não conseguisse atender à demanda, entrariam as instituições particulares e comunitárias. Os cursos noturnos deveriam ser contemplados com mais vagas e os cursos ofertados pelo programa seriam gratuitos. O Programa de Apoio ao Estudante (PAE), que estava em debate no Congresso, seria para ofertas de bolsa para alunos vindos de família com renda mensal igual ou inferior e meio salário mínimo por pessoa. (BRASIL, 2003, p.14)

O esperado com a Proposta de Reforma Universitária Brasileira era de oferecer a milhões de jovens sem recursos a realização do sonho de cursar e concluir a universidade e oportunizando as instituições públicas de desenvolver seu papel social, empenhando-se no desenvolvimento inclusivo da economia e da sociedade brasileira. Conseguindo isso com oferta de cursos e vagas nas instituições públicas, sem desprezar a qualidade do ensino.

Dessa forma, estariam contribuindo para construção de uma universidade democrática e a produção científica para o país. O Governo Federal em parceria com a sociedade civil e a comunidade acadêmica, sem o qual não seria possível superar a crise do ensino superior no país.

Segundo dados do INEP em 2005, existiam 176 universidades públicas, sendo 90 federais, 33 estaduais e 05 municipais. As matrículas estavam assim distribuídas: 1.192.189 alunos matriculados na graduação em universidades públicas e as instituições privadas em 3.260.967, com 1.934 instituições privadas. E a cada ano tinha um ingresso de 1.700.000 novos estudantes de graduação. (BRASIL, 2007b, p.10).

Em 2005, o Governo Federal promulgou a Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, instituindo o Programa Universidade para Todos (PROUNI), para atender a demanda de alunos carentes que concluíam o ensino médio, face o diagnóstico da educação superior no Brasil. Esse programa concedia bolsas de estudo integrais, de cinquenta por cento e de vinte e cinco por cento para alunos de cursos de graduação.

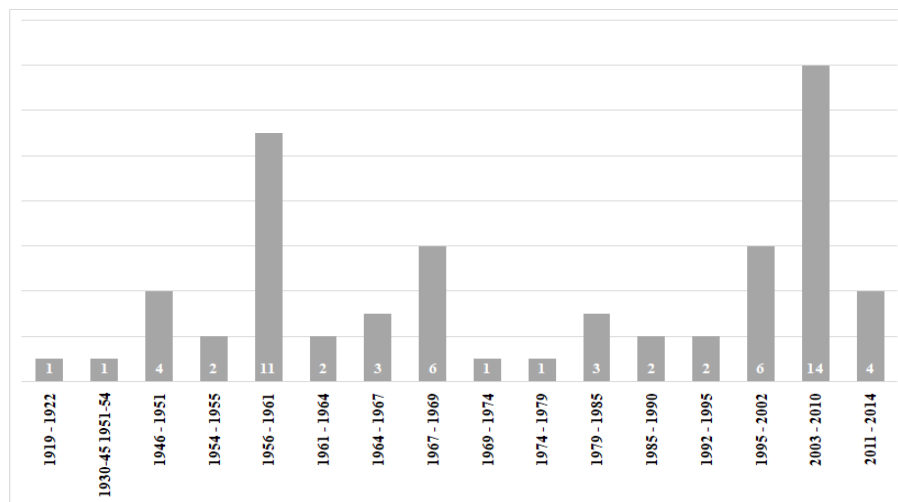
O critério para aquisição de bolsa integral era de que não tivesse diploma de curso superior, que tivesse cursado o ensino médio em escola pública ou escola privada com bolsa de estudo. A renda familiar fosse de um salário mínimo e meio. Estava incluído nessa categoria de bolsa integral, o professor de educação sem diploma de curso superior. Ficavam incluídas nesse critério as bolsas de 50%, exceto a renda familiar, que deveria ser de três salários mínimos.

O governo federal oferecia isenção de Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas, a Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, a Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social e a Contribuição para o Programa de Integração Social para as instituições que ao aderirem o PROUNI, oferecerem bolsas integrais para cada 10,7 (dez vírgula sete) alunos matriculados nos cursos de graduação.

Dessa forma, o Governo Federal conseguiu realizar mudanças significativas na educação de ensino superior no Brasil. Entre o período de 1919 a 2014, houve grandes oscilações no tocante à criação de universidades federais no país. Em diferentes e distintos governos, podemos ver como era tratada o ensino superior. Temos picos de catorze universidades federais criadas entre 2003 e 2010 e onze criadas entre 1959 e 1961, enquanto que em quatro outros recortes temporais temos apenas uma única universidade federal criada.

Para melhor visualizarmos isto, adaptamos um gráfico de documento elaborado com base em dados obtidos na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes/MEC. O gráfico expressa o histórico da criação de universidades federais em diferentes governos. Podemos observar o período de grande expansão no ensino superior brasileiro que já retratamos, de 2003 a 2014.

Gráfico 3 – Linha do tempo da criação das universidades federais



Fonte: Documento "Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012" (*apud* Capes/MEC).

O Gráfico 3 indica que foram criadas quarenta e cinco universidades federais no período de 1919 até 2002. Se pegarmos o recorte temporal onde se deu o processo de expansão das universidades federais implementado pelo Governo Lula, entre os anos de 2003 e 2010, verificamos o maior aumento na criação de universidades federais, perfazendo um

total de catorze unidades criadas. E isso ocorreu devido à intenção deste governo federal em interiorizar o ensino superior público, além de procurar a interação internacional com países da América do Sul, do Caribe e países lusófonos, com foco especial em países africanos.

Veremos no tópico seguinte informações e dados do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, o maior programa de políticas públicas já implementado neste país e que é o objeto de nosso estudo.

3.4 O Programa Reuni

Nesse capítulo, vamos refletir sobre o objetivo de expansão com qualidade do programa e ainda suas concepções e formulações. Iniciaremos com a fase de planejamento e execução por parte do Governo Federal e a proposta de adesão feita pelas universidades federais, analisando o seu significado político-pedagógico.

Para um melhor aprofundamento, pesquisamos documentos oficiais para conhecer estruturas e diretrizes do programa. Estudiosos como Mancebo (2008), Lima (2010) e Deus (2008) nos ofereceram substanciais informações quanto ao programa, seus objetivos e significados.

Mas o documento "Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: Diretrizes Gerais" do então Ministério da Educação e Cultura, traz oficialmente que o Reuni teve o seguinte objetivo:

Criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, para o aumento da qualidade dos cursos e pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais, respeitadas as características particulares de cada instituição e estimulada a diversidade do sistema de ensino superior.

3.4.1 O Plano de Desenvolvimento da Educação

Diante do que passava o ensino público brasileiro, coube ao Governo Federal criar grupos de trabalho, com a finalidade de analisar a situação e propor ações com o propósito de garantir a expansão, estruturação e qualidade do ensino público. De 2003 a 2007, se verificou a primeira fase do programa Reuni de expansão das IES, tanto para o ensino público, quanto para o ensino privado.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) se orientou pelos objetivos expostos na Constituição Federal de 1988 e defendeu a construção de um sistema de educação

nacional. Era uma proposta abrangente que abraçava todos os níveis de ensino. O PDE pretendia resolver a questão da desigualdade social, regional e educacional. Afinal, o país atravessava um momento de extrema diversidade social.

Podemos ver no BRASIL, 2007, p. 6: “a educação, como sempre afirmamos, é um caminho sólido para o Brasil crescer beneficiando todo o nosso povo. O Plano de Desenvolvimento da Educação é um passo grandioso nesse sentido” (BRASIL, 2007c, p. 3).

O PDE está estruturado sobre seis pilares: desenvolver uma visão sistêmica da educação, procurando perceber as relações existentes; territorialidade; progresso; regime de colaboração; responsabilização e movimentação social. Estes pilares buscam satisfazer os princípios que regem o plano, voltado para a educação e o espaço geográfico e para resolver a questão da igualdade, qualidade e potencialidade (BRASIL, 2007c, p. 11).

Para que se transformasse num plano capaz de atingir todo país e consequentemente todo cidadão brasileiro, perseguindo a qualidade do ensino e o desenvolvimento econômico, a União propôs a parceria com Estados e Municípios e até da sociedade como um todo.

“No PDE há seis princípios complementares entre si, a saber: expansão da oferta de vagas, garantia da qualidade, promoção de inclusão social pela educação, ordenação territorial e desenvolvimento econômico e social” (BRASIL, 2007c, p. 26). Esse plano respeita a autonomia de cada universidade e propõe a trabalhar junto na expansão e reestruturação: “Recomposto o patamar de financiamento condizente com a oferta de matrículas, era preciso oferecer às instituições condições para que pudessem repensar sua estrutura acadêmica e seu desenho institucional” (BRASIL, 2007c, p.27).

BRASIL (2007) considera que para enfrentar essa problemática toda, que envolve despreparo docente, insuficiente número de vagas, defasadas propostas pedagógicas, altos índices de evasão, falta de planejamento na escolha dos cursos, tudo isso e muito mais, são fragilidades que requerem implantação de programas mais abrangentes, flexíveis e integradores.

3.4.2 Criação do Reuni (Decreto nº 6.096/2007, de 24 de abril de 2007)

Havia então um descontentamento da sociedade com o ensino público, além da clara necessidade de uma formação mais qualificada da mão de obra e o apelo nacional e internacional como exigência de crescimento. O Reuni surgiu como resposta a tudo isso, com a proposta de ação assumida pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), pela

responsabilidade atribuída pelo MEC ao Plano Nacional de Educação (PNE, 2001), o Governo Federal resolve pela publicação do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, que instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

De acordo com o PDE, a maior urgência do Reuni é oferecer mais vagas no ensino superior, chegando a um milhão de vagas para a graduação e evitar evasão. Dessa forma, abriu as portas da universidade para as classes populares, que não tinham condições financeiras de bancar seus estudos. Aumentou os investimentos para as IES. E criou o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAEs) e consolidou de vez o Reuni.

Para criar condições do acesso e permanência na educação de nível superior, o Reuni garantiu melhoria da estrutura física e dos recursos humanos. A implantação desse programa se deu em cinco anos, de 2008 a 2012.

3.4.3 As diretrizes gerais do Reuni

O art. 2 do Decreto nº 6.096/2007 trazia as orientações gerais sobre o programa, que foram: aumentar número de vagas, evitar evasão e preencher vagas ociosas, de modo especial no curso noturno; flexibilização nos currículos, de modo a garantir a movimentação dos alunos entre disciplinas na mesma escola ou entre escolas de nível superior; atualização e reorganização da metodologia de modo a garantir melhoria e qualidade do processo ensino-aprendizagem; diversificação dos cursos; ampliação da política de assistência ao estudante; articulação entre os diversos níveis: graduação, pós-graduação e ensino básico (BRASIL, 2007a, p.1 e 2).

As diretrizes do Reuni, segundo o decreto são:

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.

Tais diretrizes vieram acompanhadas de suas dimensões e pontos específicos. A seguir, tendo por base cada diretriz do decreto, em sua ordem, apresentamos a correlação de cada item:

Quadro 2 - Diretrizes, dimensões e pontos específicos do Reuni

Diretriz	Dimensões	Pontos específicos
I	Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública.	a) Aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno. b) Redução das taxas de evasão. c) Ocupação de vagas ociosas.
II	Reestruturação Acadêmico-Curricular.	a) Revisão da estrutura acadêmica buscando a constante elevação da qualidade. b) Reorganização dos cursos de graduação. c) Diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente com superação da profissionalização precoce e especializada. d) Implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos. e) Previsão de modelos de transição, quando for o caso.
III	Renovação Pedagógica da Educação Superior.	a) Articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica. b) Atualização de metodologias (e tecnologias) de ensino-aprendizagem. c) Previsão de programas de capacitação pedagógica, especialmente quando for o caso de implementação de um novo modelo.
IV	Mobilidade Intra e Interinstitucional.	a) 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.
V	Compromisso Social da Instituição.	a) Políticas de inclusão. b) Programas de assistência estudantil. c) Políticas de extensão universitária.
VI	Suporte da pós graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação.	a) Articulação da graduação com a pós-graduação: Expansão quali-quantitativa da pós-graduação orientada para a renovação pedagógica da educação superior.

FONTE: Adaptado do BRASIL. Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni): Diretrizes Gerais (2007, p. 11-12).

Ficaram estabelecidas metas para alcançar cada diretriz: a primeira representava a ação mais emergencial que seria o aumento de vagas e a fixação do aluno na escola.

A segunda garantia a liberdade de movimentação do aluno e uma prática já reconhecida internacionalmente como meio de privilegiar a construção de novos saberes, bem como a valorização e respeito a outras culturas (BRASIL, 2007a, p.5).

A terceira representou uma preocupação constante com a qualidade. Para tanto, a necessidade de revisar a estrutura acadêmica, a organização dos cursos.

A quarta buscava evitar o isolamento dos cursos, por isso propunha uma articulação entre todos os níveis, contando com trocas e atualizações pedagógicas e vendo a necessidade de criação de novos modelos.

A quinta diretriz atingia a necessidade financeira de alunos de classes populares e necessitados de assistência especial e a nova política de extensão universitária. Volta-se para a articulação entre a graduação e a pós-graduação, no que diz respeito à expansão, qualidade e renovação pedagógica do ensino superior.

“A meta global do programa era a elevação gradual da taxa média de conclusão dos cursos de graduação para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos” (BRASIL, 2007b, p. 4).

O programa tinha como pressuposto o aumento da Taxa de Conclusão de Graduação, que seria alcançado com preocupação constante em não deixar vagas ociosas. Para tanto, contava com a flexibilização dos currículos e a liberdade de movimentação dos alunos entre os cursos e escolas superiores, contando com o aproveitamento de créditos.

A Lei nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1966), tem no seu art. 57, a orientação para relação de alunos por professor, conforme a LDB. E determina: a carga horária mínima do professor de vinte horas e a máxima de 40 horas.

O MEC deverá garantir recursos financeiros para as instituições participantes do programa, no cumprimento das metas, cujas propostas deverão preencher as seguintes exigências: equipamentos adequados e infraestrutura; garantia de bens e serviços necessários; despesas de custeio e pessoal necessário à implantação do plano de reestruturação (BRASIL, 2007b, p.29).

O Decreto nº 6.096/2007, no seu artigo 4 esclarece que: o plano de reestruturação da universidade que postule seu ingresso no Programa, respeitados à vocação de cada instituição e o princípio da autonomia universitária, deverá indicar a estratégia e as etapas para a realização dos objetivos [...]” (BRASIL, 2007b, p. 29).

O plano de adesão da universidade ao MEC deveria ser debatido na comunidade acadêmica e após aprovado pelo Conselho Universitário, seria encaminhado ao MEC. Uma vez recebendo aprovação do MEC, deveria ocorrer a assinatura do Termo de Pactuação de Metas com a instituição: “Os projetos apresentados ao Reuni serão avaliados em função da consistência entre as suas proposições e as exigências do decreto que instituiu o Programa, bem como quanto à exequibilidade dessas proposições” (BRASIL, 2007, p. 6).

As ações propostas pelas universidades poderão ocorrer simultaneamente em várias unidades ou em algumas delas, desde que garanta o atendimento de metas ao final.

Junto com a preocupação do aumento de vagas caminha a preocupação com a qualidade do ensino, pois só assim poderá garantir profissionais aptos a enfrentar os desafios para alcançar o desenvolvimento.

“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” (BRASIL, 2007a, p. 4).

Segundo Araújo e Pinheiro (2010), o Reuni garantiu a criação de novos cursos. E ao mesmo tempo em que promovia o aumento de vagas, garantia a permanência do aluno na escola, no nível superior, aproveitando a estrutura física e os recursos humanos existentes. Junto com a política de inclusão veio a política de assistência ao aluno.

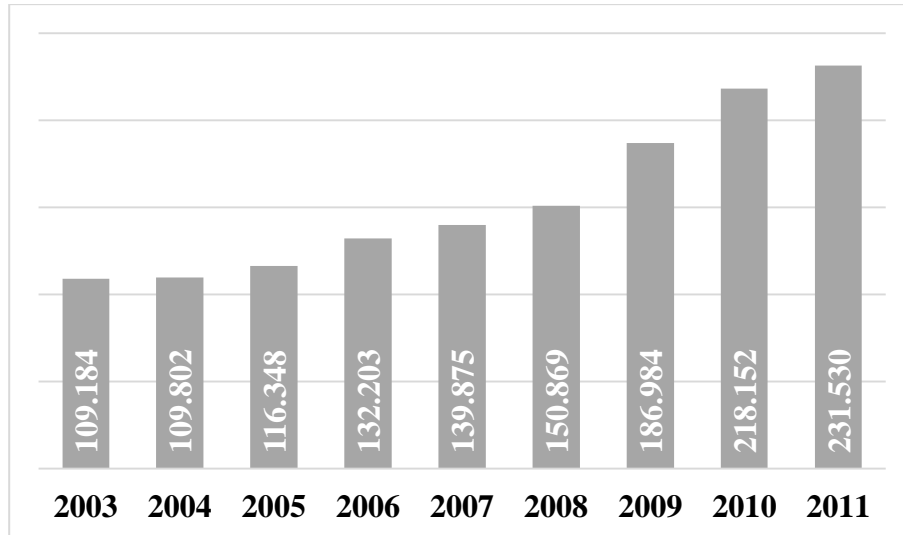
“Centrado em dois eixos, o da expansão, expresso em suas metas quantitativas, e o da reestruturação, metas qualitativas, o Reuni integrou-se à política nacional de expansão da educação superior pública [...]” (SILVA, 2014, p. 2). O Reuni representou um grande avanço na estrutura do ensino superior federal. Propunha metas exigentes como o aumento de 90% do percentual de diplomados em cinco anos. E uma média de dezoito alunos por professor, o que representou um grande desafio. Foi um programa que garantiu grandes consequências na educação do ensino superior no país.

3.4.4 Os números do Reuni

Neste tópico, vamos ter uma maior clareza do que foi o processo de expansão anteriormente mencionado. Mostraremos através de gráficos e quadros, os números devidamente analisados que compreendem todas as fases do processo de expansão das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES, que são: Pré-Expansão ou Pré-Reuni, Expansão I, Reuni e Pós-Reuni. Veremos a seguir, dados relativos ao período de 2003 a 2012.

Notaremos como os números se elevam no período do Reuni, que possui um recorte temporal de 2008 a 2012.

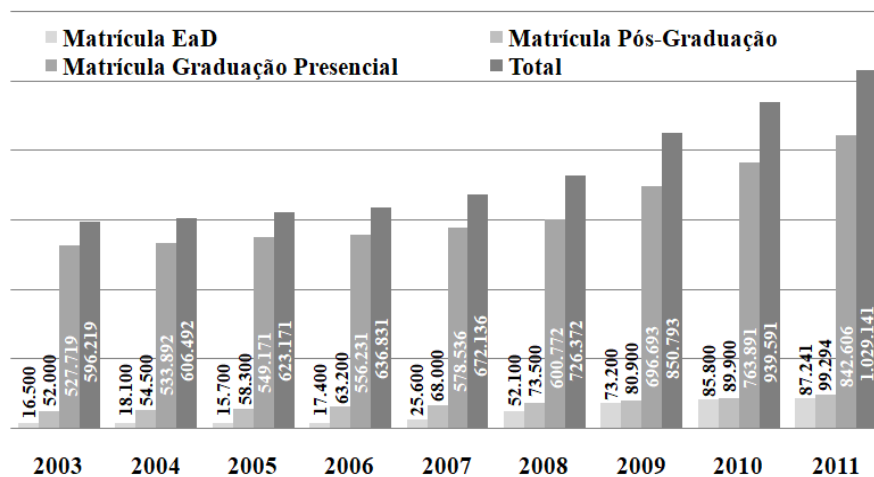
Gráfico 4 – Vagas ofertadas na graduação presencial nas universidades federais de 2003 a 2011



FONTE: Documento "Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012" (*apud* Censo/INEP).

A oferta de vagas em cursos de graduação presenciais nas Instituições Federais de Ensino Superior está evidenciada neste Gráfico 4 e aponta um crescimento 112% no período de 2003 a 2011, ou seja, a oferta de vagas mais do que dobrou. Se pegarmos o período do Reuni, com sua criação e implementação de 2007 até 2011, o crescimento foi perceptível na oferta de vagas.

Gráfico 5 – Matrículas na graduação e pós-graduação nas universidades federais de 2003 a 2011.

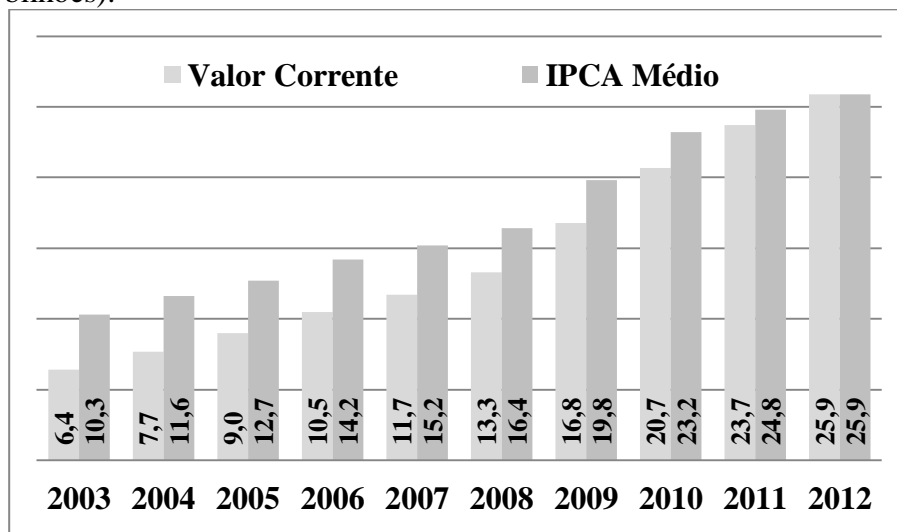


FONTE: Documento "Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012" (*apud* Censo/INEP).

O Gráfico 5 demonstra as matrículas nos cursos de EaD, graduação (presencial) e pós-graduação (presencial) nas universidades federais, fruto das políticas de expansão. O período é igual ao do gráfico anterior, de 2003 a 2011. As matrículas nos cursos de EaD, graduação e pós-graduação tiveram aumentos aproximados respectivamente de 520%, 60% e 90%, o que foi considerado bastante significativos em relação a períodos históricos anteriores. Essa grande elevação nas matrículas dos cursos de graduação na modalidade à distância deveu-se à criação da Universidade Aberta do Brasil, no ano de 2006.

Vale ressaltar que uma das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação, de 2001 até 2010, era a "ampliação da oferta de vagas no ensino superior para alcançar 30% dos jovens entre 18 e 24 anos até o final da década", ou seja, a ampliação da oferta de vagas no ensino superior era um esforço conjunto entre as Instituições Federais de Ensino Superior e o Governo Federal, por meio de suas políticas de expansão. Ao considerar as duas modalidades presenciais e o ensino à distância neste recorte temporal, podemos observar quase o dobro na quantidade de matrículas.

Gráfico 6 – Orçamento das universidades federais de 2003 a 2012 (em bilhões).



FONTE: Documento "Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012" (*apud* SPO/SE/MEC).

O assunto de que trata o Gráfico 6 é o orçamento das universidades federais no período de 2003 a 2012. São as despesas com "pessoal ativo e encargos, benefícios a servidor, custeio, capital, convênios e repasses e receita própria".

Enfatiza o documento "Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012" que estão inclusos neste gráfico os quatro "Cefets" que integravam a matriz das universidades até o ano de 2009, bem como os hospitais universitários. Estes números

englobam todos os anos de 2003 até 2011. Para o ano de 2012, os números são equivalentes à dotação autorizada até o mês de outubro do corrente ano.

Tabela 1 – Recursos orçamentários do programa de expansão 2003 a 2012 (em reais).

Ano	Custeio	Investimento	Total
2005	2.640.396	64.840.709	67.481.106
2006	52.279.785	331.778.298	384.058.083
2007	73.154.311	366.877.394	440.031.705
2008	177.551.293	759.881.047	937.432.341
2009	332.843.609	1.283.763.854	1.616.607.463
2010	535.092.380	1.210.613.309	1.745.705.690
2011	890.924.058	1.922.229.625	2.813.153.683
2012	1.041.007.761	950.818.403	1.991.826.164
Total Geral	3.105.493.594	6.890.802.640	9.996.296.234

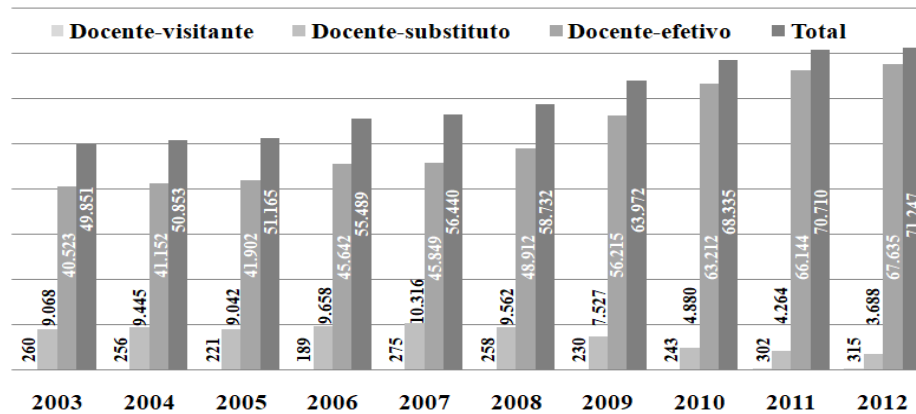
FONTE: Adaptado da tabela contida no Documento "Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012" (*apud* Sesu/MEC).

Os recursos orçamentários do programa de expansão 2003 a 2012 estão demonstrados na Tabela 1, onde são devidamente apresentados como recursos de custeio e recursos de investimento, ambos com a finalidade de auxiliar nos programas de expansão.

Os recursos de investimento tiveram um grande aumento de 2009 a 2011, no período em que prosperou graças ao programa Reuni. Neste período e como metas do referido programa, houveram significativos investimentos em obras e aquisição de equipamentos. Com o fim das obras e da aquisição de equipamentos, o ano de 2012 teve uma baixa em seus números, mas foi o ápice dos custeios, pois o mesmo estava diretamente ligado à elevação do número de matrículas, sendo esta também um resultado do programa Reuni.

As variações entre custeio de investimento existiram entre as universidades uma vez que as mesmas tiveram total autonomia na elaboração de seu projeto. O cronograma de execução dos recursos orçamentários foi adequado às suas demandas anuais, apresentando assim variações a cada ano.

Gráfico 7 – Número de docentes nas universidades federais de 2003 a 2012



FONTE: Documento "Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012" (*apud* Siape/Mpog).

Tabela 2 – Evolução anual de servidores docentes ativos por titulação

Ano	TITULAÇÃO			
	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
2003	6,55%	10,03%	32,47%	50,95%
2004	5,87%	9,08%	30,88%	54,17%
2005	5,25%	8,36%	29,08%	57,30%
2006	4,52%	7,47%	28,18%	59,83%
2007	4,02%	6,93%	26,54%	62,50%
2008	3,55%	6,23%	25,71%	64,52%
2009	3,09%	5,33%	26,27%	65,30%
2010	2,54%	4,60%	27,12%	65,74%
2011	2,21%	4,07%	26,37%	67,36%
2012	2,01%	3,75%	25,45%	68,78%

FONTE: Adaptado do Documento "Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012" (*apud* Siape/Mpog).

Durante o período de implementação do Reuni, o objetivo era qualificar o corpo docente da educação superior, com um maior grau de comprometimento com "o ensino, a pesquisa e a extensão".

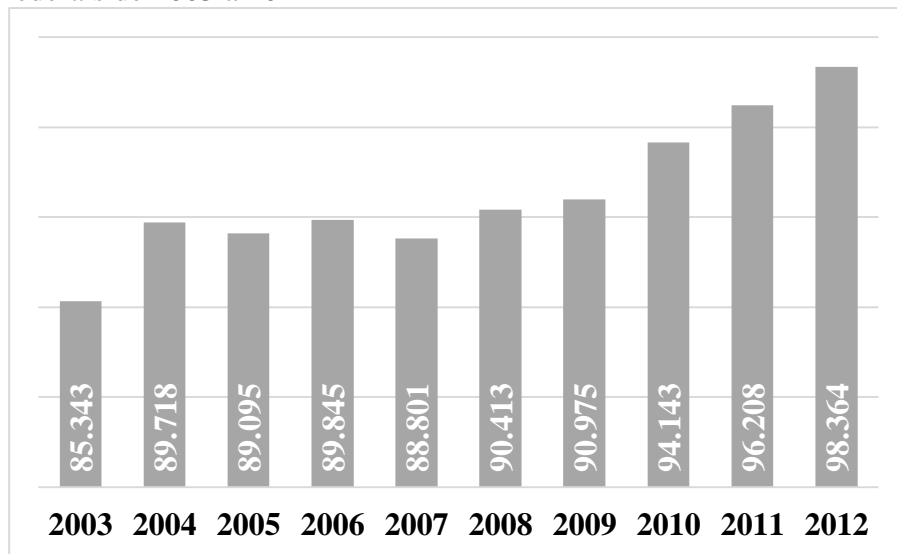
Neste período, conforme demonstra o Gráfico 7, podemos observar um crescimento em torno de 44% no número de docentes nas universidades federais e relacionando diretamente à Tabela 2, observamos que ocorre um considerável aumento na contratação de docentes com a titulação de doutorado, perfazendo um total de 68,78%, em substituição aos docentes com as titulações de mestrado, especialização e graduação. É um aumento de 35% no quantitativo de doutores.

A Tabela 2 ilustra, no período de 2003 até 2012, a evolução anual de servidores docentes ativos por titulação. Percebemos facilmente os efeitos na busca da qualidade no

ensino superior das políticas públicas educacionais implementadas pelo Governo Federal em parceria com as Instituições Federais de Ensino Superior.

É importante registrar que o Gráfico 7 aponta uma instabilidade entre o quantitativo de professores visitantes no período reduzido de 2008 a 2012, quando houve um crescimento de 47,5% em docentes efetivos com a autorização de 21.786 novas vagas, ao mesmo tempo em que houve uma diminuição de 64,25% em docentes substitutos.

Gráfico 8 – Número de técnicos administrativos nas universidades federais de 2003 a 2012



FONTE: Documento "Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012" (*apud* Siape/Mpog).

Os números absolutos de técnicos administrativos nas universidades federais estão apresentados no Gráfico 8, significando 16% aproximadamente de aumento destes servidores, no período de 2003 a 2012. Com a implementação do Reuni, é fácil observarmos a curva ascendente no quantitativo de contratações destes servidores, enquanto ocorreram oscilações nos anos de 2003 a 2007. Isso se dá devido ao redimensionamento do quadro realizado no período que antecede ao Reuni.

A publicação do Quadro de Referência do Servidor Técnico-Administrativo fez com que fosse observada uma crescente no ritmo de contratação de servidores técnico-administrativos a partir do ano de 2010, permitindo às universidades reporem de forma automática as vagas advindas de vacâncias, como por exemplo aposentadorias e exonerações. Fora esta reposição automática nos casos citados e mais outros, foram permitidas novas vagas para contratação por meio de concursos públicos.

Tabela 3 – Número de obras concluídas em metros quadrados nas universidades federais de 2003 a 2012

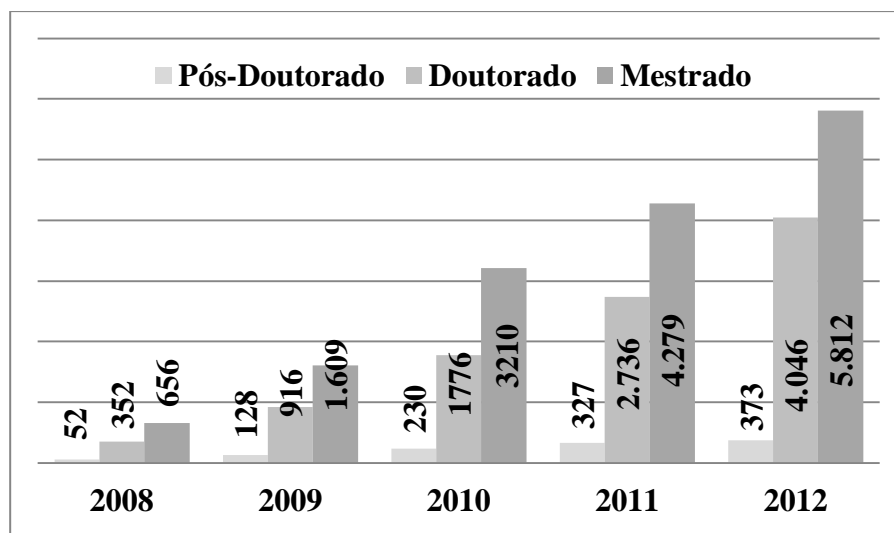
Espaços	Números	M²
Laboratórios	368	321.055,11
Salas de aula	292	550.025,41
Bibliotecas	43	58.414,97
Restaurantes	61	67.671,35
Moradias	33	38.174,12
Espaços administrativos	182	181.552,70
Áreas multifuncionais	260	770.724,22
Apoio à comunidade	67	47.231,43
Áreas esportivas	43	107.050,97
Auditórios	27	44.169,92
Infraestrutura	212	879.664,97
Total Geral	1.588	3.065.735,17

FONTE: Adaptado do Documento "Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012" (*apud* Simec/MEC).

Tanto o número físico, quanto em metros quadrados de obras concluídas nas universidades federais, entre os anos de 2003 até 2012 é demonstrado no Tabela 3. São obras relativas a novos espaços acadêmicos e administrativos, tais como laboratórios, salas de aulas, bibliotecas, restaurantes, moradias acadêmicas, espaços administrativos, áreas multifuncionais, áreas de apoio à comunidade, áreas esportivas, auditórios e infraestrutura. Foram ao todo 1.588 obras concluídas, em um total de 3.065.735,17 m² construídos.

Várias outras obras ainda continuaram após esse período, em decorrência de investimentos decorrentes do programa Reuni e que por diversos motivos, só foram concluídas após o período em estudo. Em outras palavras, tais obras subsequentes não entraram neste quadro, conforme demonstrado no documento "Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012" do MEC (2012).

Gráfico 9 – Bolsas Reuni de assistência ao ensino de 2008 a 2012

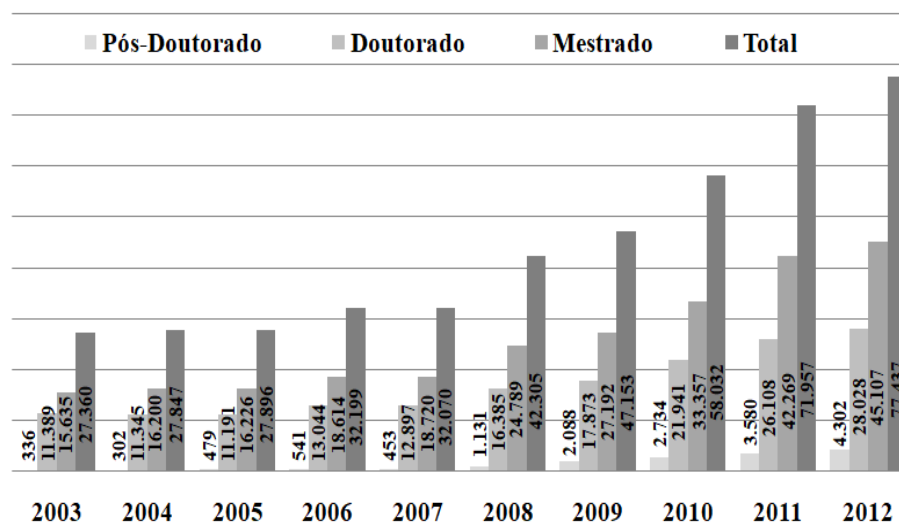


Fonte: Documento "Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012" (apud Sesu/MEC).

Conforme podemos verificar no Gráfico 9, houve uma grande crescente na curva de bolsas de mestrado, doutorado e pós-doutorado com a implementação do programa Reuni, no período de 2008 a 2012. Foram quase 1.200% de aumento do quantitativo de bolsas de doutorado e 870% de aumento do quantitativo de bolsas de mestrado.

As referidas bolsas foram criadas para incrementar a integração entre a graduação e a pós-graduação, com a meta de proporcionar assistência ao ensino de graduação por meio de programas de tutoria.

Gráfico 10 – Evolução do número de bolsas Capes de 2003 a 2012



FONTE: Documento "Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012" (apud Capes/MEC).

Por fim, apresentamos o Gráfico 10 que ilustra, no período de expansão de 2003 até 2012, uma significativa evolução do número de bolsas de pós-graduação concedidas pela CAPES, perfazendo um aumento de 183%. E só no período de 2008 até 2012, período este de implementação do Reuni, esse percentual ficou em 141%.

4 ESTUDO DE CASO: INSTITUTO DE CULTURA E ARTE

Serão apresentadas neste capítulo as conclusões da pesquisa de campo feitas através de entrevistas dos gestores dos cursos de graduação em Design Moda, em Filosofia, em Música, em Jornalismo e em Publicidade e Propaganda do ICA, que experienciaram o projeto, a adesão e a implementação do Programa Reuni. Começaremos com o que foi o Programa Reuni na UFC, que engloba a adesão da Universidade e a implementação do referido programa no ICA. Após isto, faremos um histórico da criação do Instituto de Cultura e Arte e um estudo sobre o local da pesquisa. Apresentaremos como foi a coleta de dados. Por fim, faremos a análise dos dados através da avaliação experiencial dos sujeitos entrevistados conforme as categorias de análise, para com isso atingir o objetivo proposto neste estudo.

4.1 O Programa Reuni na UFC

O MEC faz avaliação periódica das IES e atribui notas que vão de um a cinco no Índice Geral de Cursos (IGC). A instituição para ser considerada de excelência deve garantir nota quatro ou nota cinco (BRASIL/PORTAL INEP/IGC, 2015).

Para avaliar o nível de qualidade de uma instituição do ensino superior, além do IGC, existe o Conceito Preliminar de Cursos (CPC) do ENADE, e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Passando por todo esse processo de avaliação, a UFC foi capaz de processar a expansão, trazendo para si novos talentos incluindo docentes e técnico-administrativos, proporcionando melhoria e encontrando na avaliação o melhor caminho para oferecer à sociedade um ensino de qualidade.

No dia 27 de outubro de 2007, a UFC encaminhou ao MEC o plano de adesão ao Programa Reuni. Dessa forma, a instituição se juntou ao grupo de cinquenta e três instituições de ensino superior em todo país que também aderiram a essa nova proposta. Todas elas dando ênfase a questões como: interiorização, oferta de cursos de formação de professores, ampliação de vagas nos cursos existentes, inovação e formatos diferenciados de cursos de graduação (BRASIL/PROGRAMA REUNI/RELATÓRIO, 2009, p. 6).

Dentro de uma proposta democrática e de respeito à autonomia universitária, o Governo Lula da Silva não permitiu interferência da União sobre o desenrolar da proposta em cada instituição de ensino superior, de modo que cada uma seguia seu próprio plano de ação.

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.(Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007).

A UFC iniciou a implantação do programa em 2008 e negociou junto ao MEC a incorporação ao seu orçamento das despesas destinadas ao custeio de livre negociação. Dessa forma, esses recursos permaneceram no orçamento da UFC, mesmo depois da implantação do programa.

Segundo Campos (2015), o Reuni garantiu à UFC um grande progresso, garantindo que à instituição dobrasse em tamanho, sem nenhuma perda de qualidade.

Durante todo período de implantação, a UFC atingiu todas as metas estabelecidas pelo pacto com MEC. Houve uma expansão também geográfica, de modo que a UFC passou de 235 mil metros quadrado para 395 mil metros quadrados, um incremento de 68% (CAMPOS, 2015).

Campos (2015, p.1) complementa sua informação:

Através do Reuni, foram criadas quatro novas unidades acadêmicas, enquanto a ampliação da oferta de cursos no interior do Estado permitia que se quintuplicasse o número de alunos nas unidades de Sobral, Quixadá e Cariri. Destaque-se que esse terceiro *campus* já se emancipou, fazendo nascer a Universidade Federal do Cariri. Ao mesmo tempo, a UFC instalou dois novos *campi* interioranos: o de Crateús e o de Russas.

Com toda essa demanda, Campos (2015) informa:

[...] a UFC ampliou fortemente sua presença, tendo criado 22 novos cursos de mestrado e 24 de doutorado. Em consequência, o aumento no alunado foi superior a 100%. Já o número de cursos de mestrado e doutorado com conceito entre 4 e 6 na Capes aumentou, respectivamente, 24% e 70%, revelando-se, aí, o compromisso da Instituição com a expansão de qualidade. (CAMPOS, 2015, p. 1).

4.1.1 A adesão da UFC ao Reuni

A UFC já havia começado seu processo de expansão no ano de 2001, mais precisamente um processo de interiorização, quando começou suas ações através dos cursos de Medicina nas cidades de Barbalha e Sobral. Foi desde o ano de 2006 que experienciou um relevante processo de expansão de suas atividades no interior do Estado. Isto era parte do Programa de Expansão das Universidades Federais promovido pelo Governo Federal. Houve a implantação dos *campi* do Cariri e de Sobral e, no ano seguinte, do *campus* de Quixadá.

O Governo Federal, ao criar o Reuni, estipulou prazos limites para a adesão das IFES e orientações necessárias, como: elaboração de planos de reestruturação e expansão, que atendessem às políticas do programa. Esses planos deveriam ser apresentados e apreciados pelos seus respectivos conselhos universitários. Somente depois, seriam encaminhados ao Ministério da Educação para aprovação.

Foi em um cenário conturbado, no ano de 2007, que a Universidade Federal do Ceará aderiu ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Coube ao Professor Custódio Almeida, então Pró-reitor de Graduação, apresentar a proposta esclarecendo metas demonstradas pela UFC e o suporte financeiro garantido pelo Ministério da Educação, em reunião ocorrida em 19 de outubro de 2007, onde o Conselho Universitário (CONSUNI) da UFC aprovou o projeto para a adesão ao Reuni.

O projeto aprovado e encaminhado ao MEC era composto de oito itens: expansão; relação aluno/professor; ocupação de vagas ociosas; aumento da taxa média de conclusão; expansão dos cursos instalados; expansão em novos cursos; reestruturação da universidade; e perspectiva orçamentária.

A reunião para aprovação do projeto foi marcada por manifestações de estudantes e de professores da instituição, contrários à adesão. Houve ainda posicionamento contrário de alguns poucos conselheiros, que demonstraram insatisfação, argumentando que a proposta merecia mais discussão no meio universitário. Os contrários à proposta alegavam falta de debate pela comunidade acadêmica. Mesmo assim, o Conselho aprovou por ampla maioria na votação, com vinte e cinco votos a favor, dois votos contra e nenhuma abstenção.

As dificuldades de aceitação da proposta se apoiavam na falta de debates sobre o Programa Reuni junto à comunidade acadêmica, deixando dessa forma uma insegurança nos participantes na hora de votar. Questionava-se sobre a expansão, pois temiam que essa não fosse acompanhada com a devida qualidade.

Esse temor foi justificado em alguns pontos, como por exemplo assegurar a contratação de professores, conforme portaria interministerial nº 22, de 30 de abril de 2007. O argumento era de que essa questão não era entendida como ampliação do quadro, mas um processo gradativo de substituição de docentes.

Foi observado também, que as obras nas estruturas do interior já vinham com atrasos e havia o receio da repetição do fato, gerando atrasos para os alunos ingressantes. Exigiam a garantia de que toda a estrutura ficaria disponível em tempo hábil.

Considerando que a expansão se apoiaria mais nos cursos noturnos, seria necessário garantir além de acompanhamento aos estudantes, uma adequação do currículo e a

certeza que a formação dos alunos seria um fator de desenvolvimento para a região, pois viviam numa realidade diferenciada.

A preocupação com a expansão nas cidades do interior deveria vir acompanhada com atitudes responsáveis por parte da UFC, no sentido de oferecer condições de realmente promover a desejada inclusão social e o correto atendimento às necessidades regionais.

Em suma, na visão dos docentes e discentes contrários à adesão, esses argumentos se embasavam em fatores que abalaria a qualidade da formação acadêmica.

Não obstante tais questões polêmicas, podemos considerar que o debate foi positivo no sentido de esclarecimento e na segurança dos votos a favor da proposta, que se concretizou com ampla maioria.

No dia 25 de outubro de 2007, a comunidade universitária protestou objetivando a revogação da reunião do CONSUNI, o que acabou não ocorrendo. E isso resultou na ocupação da Reitoria da universidade.

Em dezembro do mesmo ano, o Conselho Universitário reafirmou a adesão da UFC ao programa com suas propostas, metas e ações. Estas ações deveriam ser desenvolvidas nos anos seguintes. E esta reafirmação por parte do Conselho Universitário só ocorreu após o resultado positivo da avaliação do Ministério da Educação ao projeto enviado pela universidade. O projeto está registrado sob o título de “Formulário de Apresentação de Proposta”, tudo de acordo com o que foi encaminhado ao MEC.

Todo detalhamento de adesão que ocorreu entre a UFC e o MEC forma um só processo, que abrange o quinquênio 2008 a 2012. A realização das metas, a documentação, o modo como a UFC procedeu, tudo estão segundo as Diretrizes do Programa em nível nacional. Estão expostas as dimensões de atuação institucional.

A UFC detalhou ao Ministério da Educação a sua proposta de plano de reestruturação e expansão, com base no que preconizava as políticas do programa. Apresentou como justificativas para sua adesão ao Reuni os seguintes pontos:

Os termos de referência institucionais para essa adesão são:

1. Expansão sustentável e com qualidade.
2. Busca da excelência acadêmica em todos os cursos de Graduação e de Pós-Graduação da UFC.
3. Compromissos e responsabilidades sociais.
4. Gestão por Projetos.
5. Desejo de reestruturação física e renovação acadêmica.
6. Ampliação e diversificação do atendimento e da inclusão social
7. Renovação e inovação pedagógica, curricular e cultural.
8. Consolidação do processo de interiorização da UFC no estado do Ceará.
9. Oferta de atendimento com qualidade ao corpo discente

10. Fortalecimento da pesquisa e da extensão através da articulação com a graduação. (Íntegra da proposta da UFC ao programa Reuni: projeto Reuni-UFC. 2007, p. 9)

A UFC tinha em seu projeto a pretensão em aprimorar as seguintes metas, que também compõem as Diretrizes Pedagógicas Institucionais:

- a) Assegurar a excelência na qualidade da oferta do ensino de graduação e de pós-graduação, através de um projeto político-pedagógico institucional que incorpore novos paradigmas e que estimule a participação docente, discente e técnico-administrativa, a articulação com a pesquisa e a extensão e a integração com a Educação Básica e com a sociedade.
- b) Implantar currículos flexíveis, com metodologias e tecnologias de ensino-aprendizagem inovadoras, sintonizadas com atual e que ajudem nos processos formativos, tendo em vista a aprendizagem de qualidade e o comprometimento dos estudantes com a instituição e com a sociedade que a financia.
- c) Fortalecer a produção científica, através da consolidação dos grupos de pesquisa já existentes e do estímulo aos grupos emergentes, de modo a conferir maior densidade acadêmica a todas as áreas, nas atividades de ensino, pesquisa e extensão e tendo em vista, igualmente, contribuir para o desenvolvimento socioeconômico do Ceará e do Nordeste em bases sustentáveis.
- d) Realizar o intercâmbio e a cooperação com instituições educacionais, científicas e culturais, nacionais e estrangeiras, no intuito de conferir universalidade ao sentido de sua missão.
- e) Promover a extensão e valorizar através de sua preservação e difusão, as manifestações científicas, culturais e artísticas, por meio de um processo articulado entre ensino e pesquisa e que seja capaz de contribuir para uma relação pedagógica e transformadora entre universidade e sociedade.
- f) Acompanhar, incentivar e apoiar o estudante em suas múltiplas demandas, durante toda a sua trajetória acadêmica, através de ações efetivas nas áreas: social, cultural, técnico-científica, esportiva, política e de saúde;
- g) Promover a cultura, nos planos intelectual, estético, moral e espiritual, em função do compromisso com a ética, com a transformação justa da sociedade e com a realização da vocação integral da pessoa humana;
- h) Assegurar o desenvolvimento da aprendizagem e o aprofundamento da investigação e da pesquisa, para criar e difundir uma visão do universo e do ser humano consciente da necessária unidade que deve reger a multiplicação do saber;
- i) Formar profissionais competentes e habilitados ao pleno desempenho de suas funções, com sentido de responsabilidade social e de participação na construção do bem comum;
- j) Buscar a inserção na realidade regional e brasileira, colocando a ciência e a tecnologia a serviço da comunidade, e orientando suas atividades para a edificação de um mundo melhor, de acordo com as exigências da justiça e do bem.
- k) Realizar gestão administrativa e acadêmica apoiada em processos de planejamento estratégico e participativo e avaliação institucional compartilhada com a comunidade universitária e executada de forma a atingir eficiência, eficácia e efetividade;
- l) Executar uma política de recursos humanos que conduza à valorização dos servidores docentes e técnico-administrativos, através do incremento de sua participação nos processos decisórios, do estímulo de sua permanente capacitação e que promova a compatibilização entre os objetivos institucionais e as demandas da sociedade. (Íntegra da proposta da UFC ao programa Reuni: projeto Reuni-UFC. 2007, p. 12, 13 e 14)

Veremos a seguir, quadros que sintetizarão pontos específicos de cada dimensão do plano de reestruturação, bem como as metas estipuladas, que fizeram parte da proposta solicitada como documento básico para sua adesão ao Reuni:

Quadro 3 - Pontos específicos e metas referentes à dimensão "Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública" do Projeto Reuni-UFC

Pontos específicos	Metas
Aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno.	1) Aumento de pelo menos 40% das vagas necessárias ao cumprimento da meta de expansão em cursos existentes. 2) Aumento de pelo menos 60% das vagas necessárias ao cumprimento da meta de expansão do Reuni através da Criação de Cursos Novos. 3) Alocar pelo menos 50% dos novos cursos no turno da noite.
Redução das taxas de evasão.	1) Reduzir a taxa de evasão média da UFC em 15 pontos percentuais até 2012.
Ocupação de vagas ociosas.	1) Quantificar quantas vagas ociosas existem em cada curso de graduação da UFC, definir quantas dessas vagas podem ser ocupadas e quando (em que período letivo) essa ocupação pode ser efetivada. 2) Preencher, até o ano de 2012, 100% das vagas declaradas ociosas na universidade.

FONTE: Adaptado do documento Íntegra da proposta da UFC ao programa Reuni: projeto Reuni-UFC. 2007, p. 15 a 71).

Quadro 4 - Pontos específicos e metas referentes à dimensão "Reestruturação Acadêmico-Curricular" do Projeto Reuni-UFC

Pontos específicos	Metas
Revisão da estrutura acadêmica buscando a constante elevação da qualidade.	1) Expansão das ações da UFC nas áreas artístico-culturais que proporcionem a consolidação e o equilíbrio entre os diversos campos do conhecimento que formam a universidade. 2) Expansão das ações da UFC no setor esportivo e de educação física. 3) Reestruturação das ações de graduação, pesquisa e extensão realizadas no âmbito científico-tecnológico, já bastante consolidadas pela UFC, mas em processo de expansão e diversificação, em suas diferentes áreas: Ciências Naturais, Exatas, Humanas e de Saúde. Incrementar as ações do sistema de bibliotecas da universidade.
Reorganização dos cursos de graduação.	1) Apresentação de projetos, por todos os cursos de graduação, a serem elaborados, desenvolvidos e avaliados sob o comando das equipes de coordenação, bem como sob a orientação pedagógica e o apoio financeiro da gestão superior e do Reuni, visando a excelência dos cursos de graduação da UFC e contemplando aspectos definidos acadêmica e coletivamente como fundamentais para o aprimoramento do trabalho desenvolvido.
Diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente com superação da profissionalização precoce e especializada.	1) Reestruturação das matrizes curriculares dos cursos com mais de uma habilitação, visando à certificação intermediária. 2) Implementação da titulação de tecnólogo, no decorrer de cursos de formação profissional. 3) Institucionalização de certificação intermediária para a modalidade bacharelado.
Implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos.	1) Reestruturação das matrizes curriculares dos cursos com mais de uma habilitação, visando à certificação intermediária. 2) Implementação da titulação de tecnólogo, no decorrer de cursos de formação profissional. 3) Institucionalização de certificação intermediária para a modalidade bacharelado.
Previsão de modelos de transição, quando for o caso.	"Não há modelo de reestruturação acadêmico-curricular em transição em nossa proposta"

FONTE: Adaptado do documento Íntegra da proposta da UFC ao programa Reuni: projeto Reuni-UFC. 2007, p. 72 a 135).

Quadro 5 - Pontos específicos e metas referentes à dimensão "Renovação Pedagógica da Educação Superior" do Projeto Reuni-UFC

Pontos específicos	Metas
Articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica.	1) Ampliação quantitativa de ações que articulam a UFC às redes de ensino, escolas públicas e instituições diversas de educação profissional e tecnológica, tais como CEFET, empresas e ONGs. 2) Aprimoramento qualitativo das ações desenvolvidas pela UFC em ações conjuntas às redes de ensino, escolas públicas e instituições diversas de educação profissional e tecnológica, incluindo-se como partes deste aprimoramento a análise teórico-metodológica, o planejamento e a avaliação das ações desenvolvidas.
Atualização de metodologias (e tecnologias) de ensino-aprendizagem.	1) Constituição de amplo e diversificado processo formativo dos professores da UFC, com caráter contínuo, dialógico e interativo, envolvendo docentes, discentes e servidores técnico-administrativos.
Previsão de programas de capacitação pedagógica, especialmente quando for o caso de implementação de um novo modelo.	"Não optamos por novo modelo acadêmico".

FONTE: Adaptado do documento Íntegra da proposta da UFC ao programa Reuni: projeto Reuni-UFC. 2007, p. 136 a 165).

Quadro 6 - Ponto específico e meta referente à dimensão "Mobilidade Intra e Inter-Institucional" do Projeto Reuni-UFC

Ponto específico	Meta
Promoção da ampla mobilidade estudantil mediante aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre cursos e programas, e entre IES.	1) Aumentar o máximo possível às interações entre cursos de diferentes centros da UFC, com os estudantes discutindo uma temática voltada para um problema inerente a UFC. Desenvolver no estudante o Princípio da Interdependência.

FONTE: Adaptado do documento Íntegra da proposta da UFC ao programa Reuni: projeto Reuni-UFC. 2007, p. 166 e 187).

Quadro 7 - Pontos específicos e metas referentes à dimensão "Compromisso Social da Instituição" do Projeto Reuni-UFC

Pontos específicos	Metas
Políticas de inclusão.	1) Criação da Coordenação de Educação Inclusiva – CEIn, que será responsável pela gestão e pelo desenvolvimento de ações afirmativas voltadas para a inclusão de estudantes com deficiências na UFC. 2) Vestibular: ampliação das oportunidades de acesso. 3) Vestibular: reestruturação das funcionalidades e ampliação de seus efeitos.
Programas de assistência estudantil.	1) Ampliar a oferta de Bolsa de Assistência Estudantil e recuperar o valor monetário auferido pela bolsa até 2011, bem como incrementar os programas de acompanhamento psicopedagógico e de assistência médica-odontológica aos estudantes. 2) Ampliar o número de vagas nas residências universitárias e a capacidade do Programa de Assistência Alimentar, bem como o acesso aos laboratórios de informática e bibliotecas. 3) Garantir a participação de estudantes em eventos acadêmicos, atividades de caráter esportivo, cultural e de representação estudantil, bem como promover e apoiar atividades diversas.
Políticas de extensão universitária.	1) Elaborar e implementar projetos integrados as políticas públicas, garantindo a continuidade e o impacto das ações de extensão. 2) Promover, com ações institucionais, a criação e a divulgação de todas as formas de conhecimento geradas pela universidade. 3) Ofertar cursos de formação e qualificação continuada, destinados prioritariamente aos professores da rede pública de ensino. 4) Democratizar a extensão universitária através da participação do público-alvo, das entidades e movimentos sociais e das instituições parceiras governamentais e não-governamentais. 5) Potencializar a interface com o ensino e a pesquisa, consolidando o caráter acadêmico das atividades de extensão.

FONTE: Adaptado do documento Íntegra da proposta da UFC ao programa Reuni: projeto Reuni-UFC. 2007, p. 188 a 245).

Quadro 8 - Pontos específicos e metas referentes à dimensão "Suporte da pós graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação" do Projeto Reuni-UFC

Pontos específicos	Metas
Articulação da graduação com a pós-graduação: expansão quantitativa da pós-graduação orientada para a renovação pedagógica da educação superior.	1) Inclusão das atividades de estudos dirigidos nas disciplinas de graduação assistidas por alunos de mestrado e de doutorado. 2) Participação de estudantes de graduação em projetos de pesquisa de programas de pós-graduação. 3) Aumento do número de vagas do alunado de mestrado em 20% e de doutorado em 30% em relação a 2006. 4) Aumento do número de bolsas para estudantes de mestrado e de doutorado.

FONTE: Adaptado do documento Íntegra da proposta da UFC ao programa Reuni: projeto Reuni-UFC. 2007, p. 246 a 266).

Foi necessário criar novas unidades acadêmicas, notadamente quatro institutos: o Instituto de Ciências do Mar - LABOMAR, o Instituto Universidade Virtual - UFC Virtual, o Instituto de Educação Física e Esporte - IEFES e o Instituto de Cultura e Arte - ICA.

Para tanto, houve a obrigação de se ampliar o quadro de servidores através do corpo docente e de técnico-administrativos, dando condições também de elevar a pós-graduação e a interiorização.

Veremos ao longo do próximo tópico, alguns dados que evidenciam o papel do Reuni na expansão da universidade na visão de diferentes gestores.

4.1.2 Implementação do Reuni no Instituto de Cultura e Arte

Vamos trazer a este tópico os dados referentes à implementação do Reuni no ICA. Por meio de pesquisa documental, obtivemos informações referentes ao quantitativo de vagas ofertadas e ao investimento em infraestrutura e de recursos humanos (quantitativo e qualificação de servidores técnico-administrativos e docentes).

Objetivamos comparar os dados colhidos, diretamente com os sujeitos em estudo, através da percepção dos gestores. Assim, avaliaremos os dados quantitativos e os dados qualitativos para fazermos uma conclusão de nosso estudo.

Vimos anteriormente que a UFC elaborou um projeto para a adesão ao Reuni de acordo com as Diretrizes do Programa em nível nacional. As dimensões de atuação institucional estão todas contempladas em seu projeto final.

Alinhado ao objetivo deste estudo, ressalto a diretriz do inc. III, do art. 2º do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, que versa sobre a "revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade".

Foi analisado o Formulário de Apresentação da Proposta, em sua versão final, sendo constatado em cada tópico o diagnóstico da situação atual, as metas que foram traçadas e que foram alcançadas (junto ao cronograma de execução), as estratégias que foram utilizadas para alcançar as metas através de ações como coerência e consistência, exequibilidade da meta e inovação e as devidas etapas e indicadores.

No item "Reestruturação Acadêmico-Curricular", especificamente no subitem "Revisão da Estrutura Acadêmica Buscando a Constante Elevação da Qualidade", foi realizado um diagnóstico da situação à época.

O referido diagnóstico apontou que aproximadamente 90% das ações e dos cursos que compõem a estrutura acadêmico-curricular da UFC está consolidada nas linhas científica e tecnológica, como nas ciências exatas, nas ciências humanas, nas ciências naturais e nas ciências da saúde. Havia uma escassez evidente e que demandava uma maior evolução nas ações nos campos artístico-cultural e desportivo, em qualquer das áreas de graduação, pesquisa ou extensão.

Era consenso que o aumento de ações nos campos artístico-cultural e desportivo iria ressoar internamente e externamente na UFC, com sua extensão em Fortaleza e demais cidades que a universidade já tinha se estabelecido. Isso porque levaria às cidades do Estado novos complexos desportivos, além de outros espaços importantes como espaços de convivência e estudos, novas bibliotecas, residências universitárias e restaurantes universitários. A ampliação de tais ações visava ainda combater a evasão, na medida em que procurava interligar os discentes às atividades dentro da universidade estabelecendo vínculos entre ambos, sendo fundamental nessa fixação.

Há certo tempo, a universidade já possuía diversos equipamentos culturais, como por exemplo a Casa José de Alencar, o Museu de Arte da UFC e a Casa Amarela Eusélio Oliveira, que já vinham desenvolvendo atividades importantes ao longo da história da universidade e que também promovia diversas atividades de extensão como o Coral da UFC e o Curso de Artes Dramáticas.

O Reuni então, abriria novas oportunidades de expansão para a universidade e, embora a UFC já ofertasse o curso de graduação em Educação Musical, era importantíssimo aproveitar esta oportunidade para alavancar a consolidação de ações nos campos das artes e da cultura. Segundo estudo, a universidade tinha potencial para tanto. Deveriam então partir para ampliar tais ações e coordenar de modo mais sistemático.

Após o diagnóstico realizado como primeiro item na "Revisão da Estrutura Acadêmica Buscando a Constante Elevação da Qualidade", o segundo item era estabelecer metas a serem alcançadas com o cronograma de execução. E a meta no que se referiu à expansão da UFC nas áreas artístico-culturais, descrito no Formulário de Apresentação de Proposta era: "Expansão das ações da UFC nas áreas artístico-culturais que proporcionem a consolidação e o equilíbrio entre os diversos campos do conhecimento que formam a universidade".

A justificativa para a meta proposta está na necessidade da UFC em expandir e fortalecer ações acadêmicas na área cultural, o que implica em otimizar a relação da universidade com a sociedade. Atividades direcionadas à dimensão artístico-cultural, baseia-se nos elementos necessários para a constituição do pensamento crítico, voltado a criação, promoção e gestão da cultura. Isso propicia um acúmulo de atividades adicionais, fomentando uma atmosfera benéfica a uma gestão mais otimizada dos equipamentos culturais anteriormente citados. Buscava-se desenvolver a UFC no âmbito da cultura do Estado do Ceará. Para tanto, era imprescindível que seus cursos de graduação e de extensão necessitariam atuar de forma conjunta, formando um bloco sólido de conhecimentos que por sua vez seria direcionado para o "pensar, realizar e difundir a cultura". Se os cursos de graduação e extensão ficassem isolados, acarretariam em ações de menor porte.

Para se atingir a meta proposta, a UFC incluiu no projeto em relação à expansão das ações nas áreas artístico-culturais, o seguinte cronograma:

Quadro 9 - Cronograma de execução para o alcance da meta do projeto Reuni-UFC

Período	Atividades
2008	a) Criação de uma nova unidade acadêmica denominada Instituto de Cultura e Arte – ICA. b) Sensibilização da comunidade universitária na ampliação e expansão do setor artístico-cultural, em busca de uma identidade cultural como contribuição da UFC para a sociedade local e regional. c) A criação e estabelecimento de um calendário próprio que pontue os eventos relacionados a esse setor. d) Otimização das relações da universidade com a cidade e com o Estado, bem como a reestruturação de unidade acadêmica que congregará os cursos correlatos, novos e existentes, com a finalidade de fortalecer e consolidar a atuação cultural da UFC.
2009 a 2012	a) Vinculação ao ICA dos cursos (já existentes) com perfil artístico-cultural (Educação Musical, Estilismo e Moda, Publicidade e Propaganda, Jornalismo). b) Criação de novos cursos, previstos no elenco de cursos novos para o Reuni: Cinema e Audiovisual, Artes Cênicas, Produção Cênica. c) Reestruturação e reforma dos equipamentos de uso cultural da UFC. d) Avaliação do processo de implantação dos cursos e avaliação da conclusão pelos alunos dos cursos da nova unidade acadêmica.

FONTE: Adaptado do documento "Íntegra da proposta da UFC ao programa Reuni: projeto Reuni-UFC". 2007, p. 76 e 77).

A universidade descreveu no documento em questão as estratégias para alcançar a meta, o que formalmente chamaram de "Termos de Referência para as metas e ações incluídas neste item":

a) Coerência e consistência: a UFC na intenção de expandir, reestruturar e tornar mais forte sua participação em áreas, como esporte, educação física e cultura, define as atitudes de coerência e consistência como metas a serem perseguidas no sentido de dar prosseguimento e melhor direcionamento à sua atuação na graduação, bem como na pesquisa e extensão. Com foco na questão científico-tecnológica e para atender os setores incluídos no seu campo de ação, respondendo dessa forma as demandas locais e regionais.

b) Exequibilidade da meta: sendo conhecedora da importância que o esporte e a cultura ocupam no meio universitário e podendo contar com recurso financeiro capaz de atender às necessidades universitárias, pode-se concluir pela exequibilidade das metas e ações, visto que elas podem contemplar a participação de todos: técnico-administrativos, professores e alunos. Com isso há a possibilidade de contar com o envolvimento de todos dividindo responsabilidades e socializando experiências. Esse é um campo minado de motivação e implicações positivas, pois além do poder de aprazamento, o esporte e a cultura funcionam como elementos de atração do estudante à universidade. A UFC já vem ocupando papel de destaque na área técnico-científica e essa área das artes pode representar, no futuro, um excelente atrativo para a fixação dos alunos, evitando a temida evasão, uma das exigências do Reuni.

c) Inovação: de maneira tímida as ações de artes, cultura e esportes ocupavam na UFC até o momento, espaço sem grande significado, apenas, como extensão ou no curso de graduação, de forma esparsa. Uma nova realidade transporta essa área para um significativo grau de importância, bastante diversificado e articulado. Foram adotadas mudanças, que ofereceram mais visibilidade, servindo para firmar o espaço de atuação da UFC como uma universidade engajada e envolvida com a realidade. Uma questão que merece destaque foi o fortalecimento tecnológico no *campus* dessa universidade na cidade de Quixadá, conferindo a esse espaço o papel de relevância e referência em tecnologia na região do norte e do nordeste brasileiro.

O documento elaborado pela UFC fornece também a descrição das ações que estão vinculadas à meta de expansão das ações nas áreas artístico-culturais que proporcionem a consolidação e o equilíbrio entre os diversos campos do conhecimento que formam a universidade.

A primeira ação foi criar o Instituto de Cultura e Arte - ICA, sendo uma unidade acadêmica responsável por reunir todos os cursos referentes ao setor artístico-cultural da universidade. O projeto proposto já previa uma estrutura mais flexível e modernizada nesta nova unidade acadêmica, atendendo às demandas atuais. Nesta nova estrutura, deixaram de existir os departamentos. Logo, os docentes seriam vinculados diretamente à unidade acadêmica, sob a Coordenação dos Cursos de Graduação, organizados por unidades curriculares.

A segunda ação foi a construção do edifício para o funcionamento do Instituto de Cultura e Arte. Foi imprescindível visualizar os programas característicos de cada curso, respeitando suas divergentes peculiaridades e conveniências de ocupação física. Ao mesmo

tempo, foi preciso trabalhar no sentido de integrar suas atividades para que propiciassem condições de compartilharem seus espaços e proporcionarem a interação das atuações diversas, otimizando assim o uso espacial. O Instituto de Cultura e Arte também ficou com a responsabilidade de reestruturar os equipamentos e/ou programas culturais já existentes na UFC e já citados anteriormente. Era preciso realizar revisões, adaptações e reformas. A gestão deveria ser direcionada não só para o uso da comunidade acadêmica, mas também ser integrada ao uso da sociedade em geral.

E a terceira e última ação foi disseminar para toda a sociedade a produção artístico-cultural da UFC, por meio de diversos eventos como exposições, amostras e apresentações. Foi preciso inserir tais realizações no calendário de atividades da Universidade. Tais atividades também serviriam para agregar a comunidade universitária. O objetivo era incentivar a convivência dos servidores docentes e servidores técnico-administrativos e dos discentes com a utilização dos equipamentos culturais.

Para o alcance da meta, a Universidade estabeleceu cronologicamente etapas, que veremos no quadro a seguir:

Quadro 10 - Cronograma de execução das etapas para o alcance da meta do Projeto Reuni-UFC

Período	Atividades
2008	a) Identificação e definição dos cursos que comporão a unidade acadêmica Instituto de Cultura e Arte. b) Planejamento de um calendário anual composto por debates, palestras, seminários, apresentações e eventos relacionados à cultura congregando os cursos do Instituto de Cultura e Arte.
2009	a) Reestruturação e reforma dos equipamentos de uso cultural da UFC. b) Organização e realização do calendário cultural da UFC, que a partir desse ano será efetivado no calendário regular da Universidade.
2010 a 2012	a) Avaliação do processo de implantação dos cursos e avaliação da conclusão pelos alunos dos cursos da nova unidade acadêmica.

FONTE: Adaptado do documento "Íntegra da proposta da UFC ao programa Reuni: projeto Reuni-UFC". 2007, p. 84).

Ao revisarem a estrutura acadêmica na busca da constante elevação da qualidade, a equipe responsável pela feitura do projeto Reuni-UFC constatou que os currículos da época

não possuíam, como parcela componente da integralização curricular, disciplinas orientadas para áreas artístico-culturais, nem mesmo em disciplinas opcionais.

Esta constatação, segundo a equipe mencionada, tornou obrigatória a ampliação de ações nestas áreas. Seria indispensável para o aperfeiçoamento de atividades dos discentes, inclusive implicando uma maior interação e fixação do discente com a universidade e, conseqüentemente, diminuindo as taxas de evasão.

Para se criar um mecanismo de aumento dessas atividades, foram criados indicadores para o acompanhamento da execução das metas propostas. Um deles é o indicador de participação discente em atividades artístico-culturais, referente à meta de expansão das ações da UFC nestas áreas mencionadas.

O indicador de participação discente em atividades artístico-culturais seria calculado pela participação de discentes em eventos artístico-culturais, em termos percentuais. Os discentes deveriam estar regularmente matriculados no período vigente e seriam determinados por evento e ano.

A explicação do cálculo deste indicador, segundo o "Formulário de Apresentação da Proposta", é a seguinte:

"Seu valor numérico tem como base os seguintes dados: no numerador, tem-se o total de alunos, regularmente matriculados, que participaram de um específico evento artístico-cultural e no denominador, tem-se o total de alunos regularmente matriculados no referido período. Com esse indicador tem-se a análise do grau de participação do corpo discente em eventos, podendo ser avaliado que eventos possuem uma maior abrangência e, na análise ao longo do tempo que tipo de eventos estão com um maior crescimento de participação e que tipo de ações ampliaram a participação nesses eventos".

4.2 O Instituto de Cultura e Arte

O Instituto de Cultura e Arte - ICA foi criado no ano de 2003 com a finalidade de reunir e administrar os equipamentos culturais que a Universidade Federal do Ceará dispunha na época.

Em 26 de junho de 2008, o referido instituto se transformou em uma unidade acadêmica, reunindo cursos de graduação associados aos segmentos da arte, da cultura e da comunicação. A gerência dos equipamentos culturais da universidade passou a ser da Secretaria de Cultura Artística, setor criado exclusivamente para isto. Os cursos de graduação que já existiam e passaram a ser gerenciados pelo ICA são: Comunicação Social (habilitações em Jornalismo e Publicidade e Propaganda), Estilismo e Moda, Filosofia e Educação Musical.

Além da graduação, funcionava ainda sobre a gerência do ICA os programas de pós-graduação em Comunicação e Filosofia.

É importante lembrar que alguns cursos em questão tiveram sua nomenclatura alterada e que hoje recebem os nomes de Design Moda, Filosofia, Jornalismo, Publicidade e Propaganda e Música.

O curso de bacharelado em Design Moda está distribuído em oito semestres. Oferece sessenta vagas para ingresso de novos alunos a cada ano. Ele pertenceu anteriormente ao Centro de Ciências Agrárias. É um curso que envolve conhecimentos históricos, sociais, econômicos e ambientais relacionados à moda.

O curso de Filosofia foi criado em 1º de novembro de 2000. Anteriormente ele pertencia ao Centro de Humanidades e possui duas modalidades: licenciatura e bacharelado. Oferece cinquenta vagas anuais para o ingresso de alunos. O período mínimo de conclusão é de quatro anos e o máximo de sete anos.

O curso de Jornalismo foi criado em 1965, como habilitação de Comunicação Social. Ele pertencia ao Centro de Humanidades. Oferta cinquenta vagas anuais e é ministrado em oito semestres. Dentre as especializações possíveis estão: jornalismo econômico, jornalismo esportivo, jornalismo cultural, jornalismo na *internet* e jornalismo científico.

O curso de Publicidade e Propaganda foi criado em 1999. Esta habilitação se deu dentro de curso de Comunicação Social criado desde 1965. Ele anteriormente se situava no Centro de Humanidades. Atualmente oferece cinquenta vagas anuais e é ministrado em oito semestres. Possui três eixos, formação nas teorias da comunicação, gestão estratégica e criação publicitária. Além da teoria, o aluno vivencia a aplicação dos conhecimentos na prática através de produção publicitária para rádio, TV, cinema e multimídia.

O curso de Música foi criado em 2006 na modalidade de licenciatura. Era ligado à Faculdade de Educação. Atualmente, oferta quarenta vagas anuais e é ministrado em oito semestres, com permanência máxima de sete anos. Até 2011 as aulas eram ministradas na Casa de José de Alencar, agora acontecem no *campus* do Pici.

O ICA viria a contar com uma nova estrutura, em conformidade com a política educacional do Governo Federal à época, que se caracterizava fortemente por procedimentos ligados à expansão. E foi uma forte expansão. Com isso, a UFC passou a contar com os subsídios de recursos oriundos do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o que possibilitava uma forte inclinação às ações inclusivas. O Instituto passou definitivamente a desenvolver integralmente atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Foram sendo criados novos cursos de graduação que são: Teatro, Cinema e Audiovisual, Dança e Gastronomia. E para comportar tal crescimento, viu-se necessário implementar fortes mudanças administrativas, como por exemplo na estrutura departamental. O ICA, assim como todos os institutos e *campi* do interior, passou a ter sua estrutura didático-administrativa composta não mais por departamentos, e sim, apenas por coordenações dos cursos de graduação e pós-graduação. E isso trouxe uma percepção administrativa diferenciada de organização e de gestão acadêmica.

Diante desse contexto, foi constituída uma comissão especial – sob a Portaria nº 39/2009 – cuja finalidade foi de prosseguir o trabalho de elaboração do Projeto Político-Pedagógico para o ICA, por iniciativa do então diretor do Instituto de Cultura e Arte, Prof. Custódio Luís Silva de Almeida. O diretor então nomeou uma comissão para dar continuidade ao trabalho de elaboração que foi composta pelos seguintes docentes: Fernando Antônio Sabóia Leitão (Presidente), Araguacy Paixão Almeida Filgueiras, Marcelo Dídimo Souza Vieira e Marco Túlio Ferreira da Costa. Fazia parte da comissão como convidada, a docente Maria de Lourdes Peixoto Brandão, que era aposentada da Faculdade de Educação da UFC.

Nesse bojo, também estava incluído a institucionalização de um regimento para o Instituto. A criação do regimento havia começado em agosto de 2008, por uma comissão de docentes. Os membros da comissão que haviam começado tal esforço foram os docentes Silas José de Paula (Presidente), Elvis de Azevedo Matos, Erwin Schrader, Syomara dos Santos Duarte Pinto e Evanildo Costeski. A comissão à época contava ainda com representantes discentes de cada curso de graduação do Instituto.

Como podemos constatar, a criação do Instituto de Cultura e Arte foi uma demanda proveniente da adesão da UFC ao Programa Reuni. Sua estrutura física foi se formando ao longo dos anos após sua criação, onde foi deixando de utilizar os antigos espaços dos primeiros cursos antes ligados a outras unidades acadêmicas situadas no *campus* do Benfica e passou a se concentrar no *campus* do Pici.

A infraestrutura do ICA foi construída em quatro etapas de edificações e uma de urbanização, com o orçamento proveniente do Ministério da Educação, através do Reuni. Veremos a seguir cada etapa e suas peculiaridades, tomando por base os dados coletados e registrados no Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação - SIMEC e obtidos junto à Superintendência de Infraestrutura e Gestão Ambiental (UFC Infra) da UFC.

A primeira etapa foi a construção correspondente à execução parcial compreendendo a infraestrutura básica, composta por drenagem, terraplenagem e fundações do terreno no *campus* do Pici, além da estrutura de concreto armado. Esta etapa teve um valor

previsto de R\$ 6.456.424,26 (seis milhões, quatrocentos e cinquenta e seis mil, quatrocentos e vinte quatro reais e vinte e seis centavos) e foi a segunda maior etapa em termos financeiros. Porém, o valor do contrato proveniente da Concorrência Pública Nacional nº 11/2008 ficou em R\$ 6.369.740,55 (seis milhões, trezentos e sessenta e nove mil, setecentos e quarenta reais e cinquenta e cinco centavos), para uma etapa com início em 14 de janeiro de 2009 e foi concluída em 29 de dezembro de 2011, sendo um total de quase três anos de obras.

A segunda etapa de edificação foi a maior de todas as etapas, com uma previsão de orçamento bem superior às demais, na ordem de R\$ 12.980.148,06 (doze milhões, novecentos e oitenta mil, cento e quarenta e oito reais e seis centavos). O valor contratado, conforme Concorrência Pública Nacional nº 15/2010, foi bem menor, somando um contrato de R\$ 9.475.061,10 (nove milhões, quatrocentos e setenta e cinco mil, sessenta e um reais e dez centavos). As obras que iniciaram em 06 de abril de 2011 - portanto antes do término da primeira etapa - e foram concluídas em 03 de dezembro de 2013, pertenciam às obras de construção referente ao edifício, em dois pavimentos, com salas de aula, salas administrativas, gabinetes para professores, área de convivência, laboratórios e conjunto de banheiros - setores denominados de B, C, D, E e F - perfazendo um total de 13.078,30 m² de área construída. Foram contemplados ainda nesta etapa os serviços de alvenaria de vedação e divisórias, acabamentos, construção dos reservatórios inferior e superior e subestação abrigada.

A terceira etapa de edificação foi a construção de uma área de 5.668,38 m² correspondente ao Bloco H, onde haveriam aulas práticas do ensino musical para o curso de graduação em Música, ao Bloco I, onde funcionariam laboratórios diversos, ao Bloco J, onde funcionariam estúdios de rádio, TV e cinema para os cursos de graduação em Publicidade e Propaganda, Jornalismo e Cinema e Audiovisual e ao Bloco K, aonde viriam a funcionar os laboratórios de preparo de alimentos para o curso de graduação em Gastronomia. Esta etapa teve um valor previsto de R\$ 3.704.295,03 (três milhões, setecentos e quatro mil e duzentos e noventa e cinco reais e três centavos), mas foi contratado um total de R\$ 2.911.306,25 (dois milhões, novecentos e onze mil, trezentos e seis reais e vinte e cinco centavos), por meio da Concorrência Pública Nacional nº 31/2012. Suas obras iniciaram em 04 de março de 2013 e finalizaram em 05 de dezembro de 2014.

A quarta e última etapa de edificação teve uma previsão orçamentária de R\$ 1.326.599,28 (um milhão, trezentos e vinte e seis mil, quinhentos e noventa e nove reais e vinte e oito centavos). Conforme a licitação que originou a Concorrência Pública Nacional nº 29/2014, o valor contratual ficou em R\$ 1.495.550,09 (um milhão, quatrocentos e noventa e cinco mil, quinhentos e cinquenta reais e nove centavos), sendo esta etapa a única em que o

valor final contratado foi superior ao valor previsto. Foi uma construção correspondente ao Bloco A, ao Setor G e urbanização geral do edifício, que iniciou em 16 de setembro de 2015 e foi concluída em 22 de julho de 2016.

A etapa de urbanização da área do prédio, desprendida das demais etapas que foram consideradas de edificação, contou com a construção do estacionamento com capacidade para duzentos e dezessete carros e duas guaritas, da laje de piso dos setores G e H, de um muro de arrimo para a contenção no lado norte do ICA, do sistema de drenagem de calçadas e de iluminação externa, perfazendo um total de 15.000 m² de área construída com o início das obras no dia 26 de agosto de 2013 e conclusão no dia 28 de janeiro de 2014. Esta etapa de urbanização foi realizada quase que concomitantemente com a terceira etapa de edificação. Teve uma previsão de orçamento em R\$ 1.384.573,14 (um milhão, trezentos e oitenta e quatro mil, quinhentos e setenta e três reais e catorze centavos), mas foi contratado no valor de R\$ 1.231.871,37 (um milhão, duzentos e trinta e um mil, oitocentos e setenta e um reais e trinta e sete centavos), de acordo com a licitação que originou a Concorrência Pública Nacional nº 05/2013.

Para um melhor entendimento entre a interrelação das etapas, veremos a seguir tabelas com resumos das informações aqui expostas:

Quadro 11 - Resumo das datas de início e conclusão das obras de cada etapa de construção do Instituto de Cultura e Arte.

Etapas	Data de início	Data de conclusão	Tempo demandado
1ª Etapa de edificação	14/01/2009	29/12/2011	1.079 dias
2ª Etapa de edificação	06/04/2011	03/12/2013	972 dias
3ª Etapa de edificação	04/03/2013	05/12/2014	641 dias
4ª Etapa de edificação	16/09/2015	22/07/2016	310 dias
Etapa de urbanização	26/08/2013	28/01/2014	155 dias

FONTE: Adaptado das informações repassadas pela Superintendência de Infraestrutura e Gestão Ambiental (UFC Infra) no arquivo com título "Resumo das Etapas de Obras Contratadas com Recursos do Programa Reuni". 2020.

Quadro 12 - Resumo dos valores previstos e dos valores contratados de cada etapa de construção do Instituto de Cultura e Arte

Etapas	Valor Previsto	Valor Contratado	Licitações
1ª Etapa de edificação	R\$ 6.456.424,26	R\$ 6.369.740,55	Concorrência Pública Nacional nº 11/2008
2ª Etapa de edificação	R\$ 12.980.148,06	R\$ 9.475.061,10	Concorrência Pública Nacional nº 15/2010
3ª Etapa de edificação	R\$ 3.704.295,03	R\$ 2.911.306,25	Concorrência Pública Nacional nº 31/2012
4ª Etapa de edificação	R\$ 1.326.599,28	R\$ 1.495.550,09	Concorrência Pública Nacional nº 29/2014
Etapa de urbanização	R\$ 1.384.573,14	R\$ 1.231.871,37	Concorrência Pública Nacional nº 05/2013

FONTE: Adaptado das informações repassadas pela Superintendência de Infraestrutura e Gestão Ambiental (UFC Infra) no arquivo com título "Resumo das Etapas de Obras Contratadas com Recursos do Programa Reuni". 2020.

Conforme vimos, este é o cenário que identifica o *lôcus* da pesquisa. O local onde se encontram os cursos de graduação em Design Moda, Filosofia, Música, Jornalismo e Publicidade e Propaganda, os objetos deste estudo.

4.3 Avaliação Experiencial (análise dos dados)

Este tópico apresenta respostas obtidas na pesquisa de campo, por meio de entrevistas que objetivaram captar as experiências vividas por ex-gestores do Instituto de Cultura e Arte, encarregados de planejar e implementar as mudanças decorrentes da adesão de seus cursos ao Programa Reuni.

De modo a quantificar melhor os resultados obtidos na pesquisa de campo e para simplificar a complexidade do contexto, a análise foi dividida em três categorias distintas, utilizando a "análise de conteúdo" defendida por Laurence Bardin (2011).

Objetivando responder às questões relativas a este estudo, escolhemos as seguintes categorias: estrutura física e administrativa, metas pactuadas junto ao Programa Reuni e avaliação institucional. Observaremos os impactos de cada categoria.

A justificativa pela escolha das duas primeiras categorias de análise se deve ao fato das mesmas estarem associadas diretamente às diretrizes propostas pelo Reuni, onde

analisaremos se tais diretrizes foram alcançadas. Com relação à escolha da terceira categoria de análise, a mesma se deu para que pudéssemos analisar como ocorreram as mudanças na qualidade do ensino desta universidade, através do cumprimento das metas. As experiências serão evidenciadas para que tenhamos uma dimensão mais acertada da realidade do objeto em estudo.

O ordenamento das categorias citadas segue uma estrutura cronológica de eventos. A primeira deve ser iniciada para que a segunda comece a se realizar e sucessivamente ela em relação à terceira. A estrutura física e administrativa deve ser adequada para o cumprimento do alcance das metas pactuadas, que por sua vez irá influir diretamente na avaliação institucional.

Neste estudo, nos aprofundaremos no ajuste do contexto em relação ao texto da política, a partir do material colhido junto aos entrevistados e a análise de como se processou a implementação do Reuni nos cursos escolhidos.

O perfil dos entrevistados são os seguintes: ex-diretor do ICA durante três anos e meio e atuou no planejamento do projeto Reuni/UFC e na criação do ICA enquanto Unidade Acadêmica; ex-coordenadora do curso de Design Moda num total de três anos; ex-coordenador do curso de Filosofia num total de dois anos e quatro meses; ex-coordenador do curso de Jornalismo num total de dois anos e quatro meses; ex-coordenadora do curso e Publicidade e Propaganda durante dois anos e ex-coordenadora de Programas Acadêmicos do ICA; e ex-coordenador do curso de Música durante quatro anos e dois meses.

Denominaremos aleatoriamente os entrevistados em questão com as seguintes expressões: "Gerente1", "Gerente2", "Gerente3", "Gerente4", "Gerente5" e "Gerente6".

4.3.1 Categoria de análise: estrutura física e administrativa

Esta categoria de análise apareceu na fala dos gestores como essencial para a melhoria do ensino. Eles repassaram suas experiências no *locus* da pesquisa, confirmando ou confrontando as informações sobre o que fora efetivamente realizado em seus setores em termos de estrutura.

É uma categoria que trata sobre a estrutura física e a estrutura administrativa, pois entendemos que sem esta base, não se pode pensar no cumprimento das metas que constituem nossa segunda categoria de análise. Relaciona-se diretamente com a estruturação proposta no Projeto Reuni-UFC.

Foram avaliadas as características pertinentes à contratação de novos servidores docentes e técnico-administrativos, a readequação da infraestrutura e a aquisição de bens e serviços. Questionamos se ocorreram mudanças e se as possíveis mudanças foram positivas ou negativas em relação à qualidade do ensino.

Foi a partir do Reuni que se criou o Instituto de Cultura e Arte como uma unidade acadêmica, uma forma diferenciada do que vinha acontecendo. Como proposta do Reuni, o ICA e os demais institutos criados passaram a ter uma estruturação bem diferente das antigas unidades acadêmicas, eliminando uma estrutura de departamentos e centralizando em coordenações de cursos e direções.

“A estruturação pra nós, significaria a criação da unidade acadêmica nova que iria abrigar esses cursos, que seria exatamente o Instituto de Cultura e Arte. (...) Quando nós elaboramos o projeto Reuni da UFC, nós pensamos: onde se criaria, como parte da reestruturação, um instituto que nominamos Instituto de Cultura e Arte e que abrigaria todos os cursos já existentes de artes ou de áreas afins e criaria também cursos novos” (Gerente2).

Veremos a seguir como foi o processo de discussão para a elaboração do Projeto Reuni-UFC, que englobou a Reitoria, Pró-reitoria de Graduação, diretorias, coordenações e representantes docentes e discentes:

“O projeto Reuni foi construído por uma comissão que foi nomeada pelo reitor Ícaro de Sousa Moreira, época do Reuni e eu, como disse antes, fui colocado na comissão de Pró-reitor de Graduação, como coordenador dessa comissão. Essa comissão reuniu professores, estudantes de várias unidades acadêmicas, do Centro de Ciências Agrárias, do Centro de Tecnológica, da Faculdade de Educação, do Centro de Humanidades, estudantes, representantes indicados pelo DCE. Foi essa comissão que elaborou o projeto Reuni e encaminhou para Brasília. O projeto de expansão da universidade, o eixo fundamental para garantir a expansão, seria o aumento de servidores docentes e técnico-administrativos. Então, o projeto Reuni propôs o aumento significativo no número de docentes, servidores administrativos e isso passava pela negociação, junto aos diretores, de quais custos, quais vagas implementadas que a gente faria um aporte de docentes e de técnicos para os cursos, esses que aderiram ao aumento de vagas e principalmente para os cursos novos” (Gerente2).

Como podemos ver, a discussão envolveu os assuntos abordados neste subtópico e que foi objeto de questionamento junto aos entrevistados, sendo o corpo da estrutura proposta no Projeto Reuni-UFC, que são: contratação de novos servidores docentes e técnico-administrativos, readequação da infraestrutura e aquisição de bens e serviços.

Veremos adiante, o que os entrevistados acham sobre cada ponto acima levantado, de acordo com suas percepções das experiências vividas à época.

O primeiro assunto a ser aqui abordado, foi um dos que mais gerou discussões para se aproximar de uma precisão de quantitativos, evitando assim a falta ou desperdício de material humano: a contratação de servidores docentes e técnico-administrativos:

“Então, todo esse planejamento foi feito. O aporte de vagas não aconteceu de uma vez só, porque os professores ficariam ociosos. Esse aporte foi progressivo, ano a ano, com todo o planejamento original. A gente pode dizer, com toda a clareza, que o número de vagas que foi previsto para professores e docentes em todos os cursos que tiveram os acordos de expansão, foi cumprido, estritamente” (Gerente2).

“No aumento, obviamente, estava casado o aumento do número de estudantes com o aumento do número de docentes e técnicos” (Gerente2).

Nesta segunda afirmação do Gerente2, podemos observar claramente que os quantitativos a serem contratados de docentes e técnico-administrativos não foram lançados no planejamento de forma aleatória e sim tendo como base o número de discentes já contando com os quantitativos pretendidos no aumento do número de vagas de ingressos.

O que notamos ao longo das entrevistas foi o reflexo positivo com a entrada dos docentes, sendo quantitativos que realmente vieram a somar em cada um dos cursos que aderiram ao Reuni e que atenderam de forma satisfatória à demanda e à qualificação do corpo docente, elevando-a.

“Em implantação, o que eu vejo que nós realmente vivenciamos, foi a entrada de professores e a mudança curricular; é visível, é palpável. (...) O que foi proposto em termos de estruturação: nós temos parte dos laboratórios, temos um técnico do laboratório, que nós não tínhamos. (...) Mas do Reuni pra cá, a gente aumentou sensivelmente, o número de professores” (Gerente1).

Em pesquisa ao Anuário Estatístico da UFC 2019 - Base 2018, conforme Anexo I, constatamos esse crescimento no quadro de docentes em toda a universidade, passando de 1.956 em 2009 para 2.297 em 2018.

Se por um lado, a contratação de docentes foi unanimemente comemorada pelos entrevistados, a contratação de técnico-administrativos teve diferenças de opiniões, visto que para alguns, o número final foi insuficiente. Para outros, os técnicos contratados não para seu curso especificamente, mas para áreas comuns entre cursos, foram bastante proveitosos.

Em um questionamento direto, foi perguntado aos entrevistados se ocorreu a contratação de novos servidores:

“Sim, houve contratação mais de docentes do que de técnico-administrativos. A gente já tinha o técnico-administrativo e só teve o concurso para mais um. Eu não sei como é que se houve contratação de outros dentro do ICA, e como eu estou te falando desta questão da estruturação, é do próprio instituto que acaba assumindo atribuições que são dos departamentos. E no âmbito dos docentes, nós tivemos vários docentes contratados. O curso quando foi criado, só tinha quatro ou cinco docentes permanentes, hoje nós somos quinze docentes. Então tivemos contratação de dez professores e eu mesmo fui contratado por conta de uma vaga do Reuni” (Gerente3).

“A contratação de novos professores foi muito positiva, porque a gente teve uma reformulação no quadro de professores, mesmo tantos professores que se aposentaram e a contratação de dois novos” (Gerente4).

“Eu já lhe falei que a gente teve alteração no quadro de professores, que são servidores também. A gente teve a chegada de novos técnicos” (Gerente5).

Como já fora comentado anteriormente, a contratação de técnicos para áreas afins foi lembrada por um dos entrevistados:

“A gente recebeu vários técnicos dentro do formato do ICA, que era um formato em que os técnicos não eram exclusivos de um curso ou de outro. Os técnicos estão à disposição do ICA. Mas houve, sim, uma ampliação substantiva. (...) A gente teve uma ampliação grande de servidores, nesse sentido mais amplo que eu estou lhe dizendo” (Gerente5).

Havia necessidade iminente de uma readequação da estrutura física, tendo em vista que os cursos que formariam o ICA eram logicamente pertencentes a outros centros e cada um tinha seu espaço físico, inclusive com distancias relevantes.

Quando se resolveu seguir a proposta do Reuni e tornar o ICA uma unidade acadêmica, sob forma de instituto, surgiu a inevitabilidade de uma estrutura pensada no sentido de atender ao conceito proposto que é o de interação entre todos os cursos que compunham e que viriam a compor o instituto.

Para os cursos já existentes, foi uma readequação de seus espaços. Veremos então, relatos sobre esse assunto, que também divergem opiniões.

Foi perguntado diretamente se houve uma readequação estrutural aos dirigentes:

“Sim, nós tivemos concluída a obra do ICA, que foi concluída toda. A gente funcionava na Casa de José de Alencar e tinham umas seis ou sete salinhas lá, em que apenas uma tinha de fato algum revestimento acústico, poucos equipamentos. Agora a gente já tem no ICA seis laboratórios, sendo dois grandes, duas salas grandes adequadas para conjuntos

instrumentais grandes, um mais específico para área de voz e um para área de instrumento, e tem um laboratório específico para área de gravação de áudio, estúdio de gravação e também é utilizado como sala de aula para algumas disciplinas do curso, que tratam desse tema. Então todos esses equipamentos foram adquiridos depois do Reuni, além de todo prédio e de toda a estrutura do ICA e isso de certa forma ajudou muito, porque a gente mesmo se apertava. (...) Então foi muito importante para a gente conseguir organizar a estrutura que tem hoje, que ainda não é uma estrutura ideal, mas é uma estrutura muito melhor já que ele não tinha quase nada” (Gerente3).

“Em relação à infraestrutura, houve uma alteração absurda, porque a gente antes do Reuni, estava no Benfica, em um prédio que já não tinha mais condições de ter um bom funcionamento, em condições bastante precárias, com salas divididas com inúmeros outros cursos do Centro de Humanidades. E isso não é problema, a divisão, o uso compartilhado, porque a gente faz isso no ICA, mas a demanda era muito alta e ficava um pouco complicada, às vezes, conseguir sala. (...) E com o que veio de recurso do Reuni, foi criado o prédio do ICA. Então, todos os cursos que migraram para o ICA tiveram condições muito especiais e muito, digamos assim, superiores para trabalhar, seja pela amplitude das salas de aula, pelas salas com excelente nível de claridade, salas com tamanhos diferenciados, para 50 e para 30 lugares. (...) Temos uma área de convivência excelente, os laboratórios muito melhor estruturados e chegaram também equipamentos. Então, desse ponto de vista, foi um ganho substantivo, para o curso, para o ICA e para a UFC” (Gerente5).

Podemos verificar nas falas de alguns entrevistados certa insatisfação na readequação física de seu curso, apontando dificuldades. Quanto a isso, ao estudarmos Lejano, verificamos que essas contradições explicitam constrangimentos que induzem tanto o cenário, quanto as ações dos indivíduos.

Algumas vivências relatadas falam sobre o processo de mudança do local dos cursos e suas consequências, com algumas restrições à estrutura atual:

“A questão da estrutura, por mais que tenha sido problemática a ida por problemas estruturais, hoje a gente tem mais espaço, tem mais sala de aula. O único problema do ICA, realmente, foram os problemas técnicos na infraestrutura do prédio e uma questão mais de gestão e de entendimento da natureza do que o ICA é, diante de vários cursos que têm uma natureza muito distinta. Tirando isso, que são questões mais circunstanciais, o Reuni ajudou muito” (Gerente4).

O processo de planejamento foi comprometido por questão de tempo hábil, pela excessiva quantidade de obras realizadas no período, na opinião do Gerente4:

“Não conseguiu fazer o projeto a tempo, pediu duas vezes e não completou. Então, não foi por falta de investimento da instituição, mas foi uma coisa da UFC que não conseguiu dar conta da quantidade de obra que está fazendo” (Gerente4).

Não apenas a estrutura física, mas também a estrutura administrativa foi alvo de observação na percepção dos entrevistados:

“Porque o ICA não tem departamento, a estrutura administrativa trata diretamente com a direção e aí é uma estrutura que é nova para Universidade, ainda em alguns aspectos não consegue se adaptar e muitas coisas ficaram sobrecarregadas” (Gerente2).

O terceiro assunto a ser abordado fez referência à aquisição de bens e serviços. Tal assunto conecta-se ao assunto anterior, da readequação da infraestrutura, quando já podemos notar pelas percepções captadas anteriormente esta mistura de avaliações.

“Sim, nós fomos contemplados com parte do laboratório do curso, não só fisicamente, mas estrutura física do laboratório e também novos equipamentos. (...) Deu para equipar bastante o curso à época” (Gerente6).

“Tem alguns equipamentos de laboratório, que antes era só um laboratório de informática, e hoje se transformou em um estúdio. Os computadores já foram adquiridos com o Reuni. A ampliação da compra de instrumentos musicais. Tudo isso foi essencial para que a gente conseguisse as condições de fazer o curso funcionar” (Gerente3).

“Chegou material, chegou computadores novos, isso aí aconteceu, sim” (Gerente4).

Finalizando esta primeira categoria de análise, que versa sobre a preparação para a avaliação da categoria de análise da estrutura física e administrativa, onde buscamos coletar as percepções dos entrevistados sobre suas experiências com o processo de estruturação da proposta no Projeto Reuni-UFC e tópicos pertinentes à contratação de novos servidores docentes e técnico-administrativos, a readequação da infraestrutura e a aquisição de bens e serviços.

A seguir, exporemos breves relatos sobre a influência das experiências vividas na qualidade do ensino, através de uma pergunta direta sobre o assunto.

Sobre a contratação, há relato que comprova a influência positiva na qualidade do ensino:

“Teve, teve sim. O número de professores, com certeza” (Gerente1).

Sobre a nova estrutura, podemos constatar relatos sobre sua positividade na influência da qualidade:

“Sim, com certeza” (Gerente3).

“Com toda certeza, sem a menor dúvida” (Gerente5).

O Projeto Reuni-UFC foi concebido após várias discussões de setores que pretenderam aderir ao Reuni. Em relação à idealização do ICA, sua estrutura foi altamente debatida entre a comunidade acadêmica para um melhor proveito dos recursos que viriam do Programa Reuni.

Para que todos os envolvidos pudessem conhecer todos os parâmetros que deveriam ser debatidos, como por exemplo, especificidades do Programa Reuni, a Administração Superior promoveu encontros para disseminar este e outros conhecimentos.

Procurava-se, antes de tudo, criar condições favoráveis para o que se chama de objetivo final de uma universidade: a qualidade de seu ensino. É o que podemos constatar por meio da informação repassada pelo Gerente2, através de sua experiência à época:

“As coordenações dos cursos passavam pela Pró-reitoria de Graduação. Os processos de formação para coordenação, para ser coordenador e coordenadora de curso. Então, todas essas diretrizes eram passadas nesses cursos que a Pró-reitoria de Graduação ministrava. (...) Fazia parte da política do Reuni, a valorização das coordenações dos cursos de graduação. Foi um período em que os coordenadores de curso foram valorizados” (Gerente2).

O que fizemos nesta categoria de análise foi o que aprendemos com os ensinamentos de Lejano. Ao analisarmos esta categoria, concluímos com a possibilidade de se fazer um caminho de volta, pois para se avaliar uma política pública, torna-se necessário olhar toda a trajetória institucional da política estudada e a relação entre seu texto e o contexto onde a mesma foi aplicada.

No que se refere à estrutura administrativa, pudemos observar que a contratação de docentes teve reflexos positivos na percepção dos gerentes, mas a contratação de técnicos não foi suficiente na opinião de alguns. Quanto à estrutura física, houve uma readequação dos espaços, mas ainda sendo alvo de críticas pela minoria. Do mesmo modo, a aquisição de bens e serviços foi positiva para a maioria dos entrevistados.

Em resumo, verificamos através dos relatos, que a readequação da infraestrutura, a contratação de novos servidores e a aquisição de bens e serviços contribuíram significativamente para o alcance na melhoria do ensino em sala de aula.

Nossa próxima categoria de análise aborda como aconteceram na prática o alcance das metas pactuadas junto ao Programa Reuni.

4.3.2 Categoria de análise: metas pactuadas

Nesta segunda categoria, temos como foco o confronto das metas que foram pactuadas em relação à melhoria da qualidade do ensino, no que diz respeito ao seu cumprimento. Sendo assim, nos permite comparar o texto da política com a sua aplicabilidade no contexto.

Com relação às dimensões do Reuni, no que tange à "Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública", as experiências vividas foram em relação ao aumento de vagas de ingresso, à redução das taxas de evasão e à ocupação de vagas ociosas.

No que se refere ao aumento de vagas de ingresso, podemos verificar que houve uma movimentação positiva no sentido de se aumentar as vagas, se tornando uma das principais condicionantes para os cursos que optaram por aderir ao programa, como vemos a seguir:

“Esses antigos (cursos) que você citou do Reuni, a ideia que vai pra todos os cursos da universidade, era que a gente deveria criar vagas, por exemplo, de cursos novos e poderia criar vagas em cursos existentes. No caso dos cursos existentes criados, nós temos um padrão no Reuni de que as turmas, em geral, a maioria das turmas dos cursos passariam a ter 50 estudantes. Porque o padrão, daquela época, eram turmas de 40 estudantes. (...) A proposta inicial foi ampliar” (Gerente2).

“E com relação a vagas, houve o aumento de vagas, que foi, exatamente, um condicionante pra gente fazer parte do Reuni” (Gerente1).

“Então, o aumento de vagas se deu como proposta do padrão da UFC” (Gerente2).

Há ainda, relato sobre o aumento de vagas que antecedeu ao Reuni, momentos antes de um dos cursos ser integrado ao ICA em sua nova composição, o que foi verificado em cursos pontuais:

“O aumento de vagas de ingresso já tinha sido implementado antes, porque (...) foi criado na FACED e é anterior ao Reuni.(...) Foi bem na criação do ICA, então eu acho que o ICA ainda não conseguia se estruturar para dar conta dessas questões, que tinha outras questões mais urgentes que envolvia a obra e reconhecimento dos cursos. O ICA tinha muitos cursos novos e poucos cursos antigos. Então eu acho que por isso essas coisas acabaram ficando mais na mão dos cursos em sido que na direção” (Gerente3).

Com relação à iniciativa do próprio curso relatada anteriormente, há relatos de pontos de vistas contraditórios, o que demonstra que não foi algo padronizado, nem imposto:

“Em relação à ampliação de vagas, eu creio, posso estar equivocada, mas na minha memória, eu não creio que a política de ampliação foi no curso em si. Eu acho que a política de ampliação de vagas foi no ICA, porque foram abertos novos cursos. Então, a abertura de novos cursos implicou em abertura de novas vagas” (Gerente5).

Em outros casos, os cursos aderiram ao Reuni, mas não neste item de aumento de número de vagas, pois segundo os mesmos, não havia precisão ou mesmo estrutura física para absorver este aumento de demanda:

“O aumento das vagas de ingresso não sofreu nenhum tipo de alteração porque já era essa proposta de vagas para licenciatura e vagas para o mestrado” (Gerente4).

“Com o colegiado, nós chegamos à conclusão na época, de que o número de vagas que nós tínhamos já era o bastante que o curso poderia assumir. (...) Não havia condições de adotar o número de vagas para ingressantes, tendo em vista também que, haviam alunos que estavam vindo através de transferência de outra universidade ou de mudança de cursos. Um grande número acabava sufocando a sala de aula. E também por ser um curso que, tirando a disciplina prática, haveria um prejuízo na qualidade do ensino se tivesse em sala muito grande. Então, se realmente atendesse a essa solicitação da direção do ICA, ficaria inviável” (Gerente6).

Constatamos que a percepção dos gestores entrevistados corrobora com os números relativos aos publicados pelo Anuário Estatístico da UFC 2019 - Base 2018, conforme Anexo I, onde o número de vagas ofertadas na universidade em 2009, logo no início da implementação do Reuni, foi de 4.484 e em 2018 foi de 6.288.

A redução das taxas de evasão é o segundo tópico da dimensão "Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública". Com relação a esta redução, há relatos de que o estudo do Projeto Reuni-UFC foi elaborado a partir de uma reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos:

“O processo de discussão e de combate à evasão, como você pergunta, seria o processo que tinha a ver com a reformulação dos projetos pedagógicos desses cursos. Eram os próprios processos pedagógicos que vinham sendo desenhados com o objetivo de prevenir a evasão escolar, a perda de estudantes, e isso foi feito. Durante o Reuni, a própria Pró-reitoria de Graduação promoveu várias oficinas e uma, em especial, que fez um ajuste dos projetos pedagógicos dos cursos, com convidados especiais de fora, de outras universidades e, nesse dia, é que houve essa mudança” (Gerente2).

Diante do que fora relatado pelos entrevistados, a Pró-reitoria de Graduação teve um papel de suma importância no sentido de discutir previamente as ações que deveriam ser tomadas com o auxílio da adesão dos cursos ao Reuni, o que corrobora a fala acima.

“Em relação à evasão, houve um trabalho muito sistemático da Pró-reitoria de Graduação com os coordenadores, tentando estabelecer políticas, avaliar o que causava evasão no curso, trazer o entendimento maior sobre essa questão da evasão para que pudéssemos ter uma postura mais efetiva em relação a isso” (Gerente5).

“Foram feitas pesquisas, com dados estatísticos. Esses dados eram compartilhados. A gente fazia reuniões com os alunos. Então, foram estímulos concretos que nós passamos a ter para promover essa questão de um cuidado maior e evitar a evasão no curso” (Gerente5).

Propostas de encaminhamentos para entender e lidar com a evasão foram trabalhadas juntos às coordenações de cursos através da Administração Superior:

“A evasão, nós conseguimos combater bem, porque com a proposta do Reuni, houve, exatamente, o aumento da quantidade de bolsas nas universidades, sobretudo na UFC. Por iniciativa própria, pela gestão à época, começou a investir muito em bolsas de graduação. (...) Nós tínhamos um grande número de evasão e como os alunos, geralmente, são de baixa renda, essa proposta das bolsas ajudou muito no combate à evasão. (...) Se, antigamente, tinha uma evasão muito grande, a gente conseguiu recompor. Inclusive, a quantidade de egressos aumentou” (Gerente4).

“O nosso projeto do Reuni, durante a sua elaboração, ficou muito claro que a evasão escolar passava, fortemente, pela assistência estudantil. A falta de assistência estudantil permitia uma maior evasão. Se a gente der mais assistência, e a assistência tem a ver com bolsas, tem a ver com acompanhamento psicológico, tem a ver com restaurante universitário, com residência. Então, tudo isso foi pensado pelo Reuni como forma de combater a evasão” (Gerente2).

Ficou evidente neste item, o quanto que a proposta do Reuni veio facilitar o combate à evasão e a fixação do aluno nos cursos.

O terceiro tópico da dimensão "Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública" foi à ocupação de vagas ociosas. Esta sempre foi uma preocupação constante das universidades, uma vez que é alto o custo de cada vaga ociosa e, o mais importante, que é a proposta de inclusão do aluno.

As experiências relatadas apontam para ações vindas da Pró-reitoria de Graduação e que a causa da inércia momentânea do Instituto de Cultura e Arte se deu através de inúmeros outros fatores que a então nova unidade acadêmica tinha que resolver de forma prioritária:

“Aí não foi uma política da coordenação, isoladamente, foi uma política da UFC. Foi uma política da Pró-reitoria de Graduação, que passou a trabalhar com os coordenadores formas para avaliar se daria para abrir novas vagas e se as vagas ociosas poderiam ser cobertas, porque até antes do Reuni, isso era feito de maneira muito aleatória” (Gerente5).

Esta relação entre Pró-reitoria de Graduação e coordenação de cursos de graduação, foi evidenciada mais uma vez pelos seguintes relatos:

“A gente começou a receber, de fato, os dados pela Pró-reitoria de Graduação que se analisava a quantidade de evasão que havia ocorrido antes. Então, com base nisso, a gente tinha condição de receber estudantes transferidos e superar essa questão das vagas ociosas” (Gerente5).

“(...) A Pró-Reitoria de Graduação começou a ter uma política de definir o número de vagas para transferidos e graduados que eu acho que é uma política voltada para a questão da ocupação das vagas ociosas” (Gerente3).

Já em relação ao papel do ICA sobre a questão das vagas ociosas à época, segue o posicionamento de um dos entrevistados:

“Na verdade a direção do ICA estava muito mais voltada para se organizar enquanto estrutura administrativa e eu acho que não conseguia dar conta dessas questões. Acho que foi uma questão muito mais levada à frente pelos próprios cursos. A gente também estava no processo de reconhecimento dos cursos, então esta é uma demanda talvez até mais urgente do que trabalhar essa questão da redução das vagas ociosas. Creio que por isto, muitas coisas foram centralizadas pela Pró-reitoria de Graduação do que discutidas no âmbito da direção do ICA” (Gerente3).

E fechando a questão de vagas ociosas, temos relatos diversificados que apontam outras questões que também influenciaram sobremaneira o estudo do assunto entre as coordenações de cursos:

“A gente sempre tenta ter o edital só na época de pegar essas vagas ociosas e trabalhar essas vagas, tanto no ingresso de graduados, como também de transferência de outras instituições” (Gerente4).

“Sempre entraram 100%, sempre teve demanda para isso, sempre tem entrada de graduados, de transferência. Não há vagas ociosas” (Gerente1).

Essa aparente contradição do segundo depoimento se explica pelo fato de que, sempre que estas vagas ociosas ocorrem, há imediata ação de preenchimento das referidas vagas, quer sejam por editais de transferidos e graduação, quer sejam por editais de mudanças de curso. Assim sendo, elas não passam a ser consideradas vagas ociosas para alguns, pois há este posterior preenchimento por meio das ações supramencionadas.

Veremos a seguir, a percepção dos gestores entrevistados no tocante às influências dos três tópicos que compõem a dimensão "Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública" na qualidade do ensino.

Ao ser consultado sobre a influência positiva dos três tópicos acima mencionados na qualidade do ensino, tivemos um posicionamento favorável:

“Com certeza, porque a prevenção da evasão escolar significa atrair o aluno, engajá-lo no curso, para que ele se sinta vinculado ao curso e sinta vontade de permanecer; sinta que aquele curso é necessário e que alterações curriculares devem ser feitas de forma atraente pra ele, e isso, com certeza, contribui pra qualidade dos cursos. Isso foi, obviamente, demonstrado mais tarde, quando esses cursos passaram por avaliações e as avaliações dos cursos do ICA, em uma média geral, todas evoluíram, todas progrediram” (Gerente2).

Outro relato aponta a influência positiva e cita a questão de bolsas para os docentes como fator preponderante que permitiu o aumento na qualidade de ensino de forma direta:

“Olha, por iniciativa dos cursos, eu acredito que a coisa foi melhorando, na medida em que a gente foi resolvendo as questões mais urgentes, por exemplo o reconhecimento. Tivemos programas de bolsas, como por exemplo o PET, e essas bolsas começaram a ter um impacto não só na questão financeira. Só o fato de ter a bolsa já é uma coisa que impacta na questão das taxas de evasão e entre esses programas, eles foram iniciativa dos próprios professores que escreveram projetos para submeterem aos editais da Pró-Reitoria de Graduação. Não era uma coisa muito articulada pela direção do ICA, mas foi uma coisa que de fato melhorou, inclusive porque o PET passou a atuar também com ações junto aos outros estudantes para melhorar a qualidade do curso e para a redução das taxas de evasão. Foi uma coisa importantíssima nesse ano, mas o que de fato não existia ainda na época” (Gerente3).

Em um relato mais crítico, o entrevistado Gerente5 teceu comentários que constituiu outra forma de percepção sobre o que realmente influenciou na qualidade do ensino, sem, contudo, ser contrária às demais percepções coletadas neste estudo, mas que deve ser considerada com atenção:

“Olha, eu acho que, isoladamente, não é isso que modifica. Eu acho que você evitar que os alunos saíam da universidade, por exemplo, evitar evasão, é uma política de eficiência da universidade em relação ao investimento que ela fez no aluno. Porque, às vezes, ela fazia um investimento no aluno e, depois, esse aluno saía sem terminar a faculdade, o que não é o esperado pela universidade. Então, eu não acho que seja uma questão de qualidade. Talvez, de forma pontual, isso possa ter implicado nas conversas com os professores, mas é muito mais uma questão, por exemplo, de dar condição ao estudante para que ele fique” (Gerente5).

E continuando esta linha de raciocínio, fundamenta ainda em suas percepções, uma argumentação mais específica:

“O aluno não tem uma residência adequada, ele não tem uma política de restaurante universitário que dê conta das necessidades dele. Muitas vezes, é um aluno que vem do interior. A gente não pode esquecer que, junto com o Reuni, a gente teve, na UFC, uma implementação de uma política de cotas. Então, são questões que eu acho que melhoram a eficiência da universidade, do meu ponto de vista. A qualidade do ensino é melhorada por outras diretrizes. Eu acho que é melhorada por diretrizes relacionadas, por exemplo, a uma revisão permanente do plano político-pedagógico do curso. A uma qualificação dos professores, ou seja, esses professores terem a oportunidade de fazer mestrado, doutorado, pós-doutorado, a depender do nível de cada um, fazerem cursos, processos de qualificação permanente. Eu acho que isso implica na qualidade, você ter uma boa biblioteca, você ter uma biblioteca universitária com os livros e com as revistas que são importantes para a formação do estudante. A gente não pode esquecer que, durante esse período, também, associado ao Reuni, a gente teve aportes financeiros pra universidade. Esse aporte financeiro implicou em, por exemplo, na ampliação da base de dados e periódicos da CAPES” (Gerente5).

E finaliza sobre o impacto direto na qualidade do ensino:

“O impacto na qualidade tem muito mais a ver esses elementos que eu estou dizendo do que, simplesmente, essa política de ampliação de vagas, de não evasão, enfim, coisas dessa natureza, que eu acho que tem mais a ver com eficiência da universidade em relação a não ter desperdício de recurso, em relação às suas metas, que são as metas de formação e de conclusão dos alunos de graduação” (Gerente5).

As percepções elencadas pelo Gerente5 partem de uma abordagem diferenciada pelo papel e ocupação do mesmo, tornando-se um complemento às questões tratadas por este estudo e por isso foram aqui elencadas com o objetivo de expandir o interesse do leitor no

conteúdo ora estudado. É importante salientar que os diferentes pontos de vista e as diferentes experiências vividas não inviabilizam outras experiências e sim complementam e enriquecem o conhecimento.

Outra dimensão do Reuni foi a "Reestruturação Acadêmico-Curricular", onde as experiências vividas foram em relação a "Revisão da estrutura acadêmica buscando a constante elevação da qualidade", "Reorganização dos cursos de graduação", "Diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente com superação da profissionalização precoce e especializada", "Implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos" e "Previsão de modelos de transição, quando for o caso".

“Qualquer alteração que se faça em um projeto pedagógico, impacta na oferta dos componentes curriculares dos cursos e isso impacta na carga horária do docente, é o normal. O que eu quero dizer é que tudo que foi pactuado com todas as unidades acadêmicas que aderiram ao Reuni, tanto para expansão de vagas de cursos existentes, quanto para criação de vagas de cursos novos, foi cumprido” (Gerente2).

É de consenso de todos os entrevistados que houve uma reestruturação acadêmico-curricular em seus respectivos cursos. Veremos ao longo das entrevistas, que existiram tais reformulações com a participação efetiva de seus docentes e coordenadores de cursos, sob a supervisão da Administração Superior.

“Sim, nós fizemos (uma estruturação), quando o curso foi criado em 2006 conforme relatos de quem vivenciou à época. Aí nós fizemos uma reestruturação em 2016 com diversos encontros, diversas reuniões. (...) E acho que a gente encontrou uma proposta que foi bem democrática e bem discutida e que evoluiu para uma flexibilização inclusive maior do currículo. (...) Hoje, quatro anos depois, a gente já está tentando repensar num outro processo de reorganização, porque identificamos alguns pontos que não ficaram interessantes. (...) Então tiveram quatro concursos em decorrência da ampliação de vagas de professores, (...) alguns já tinham chegado durante o processo de discussão desse currículo novo de 2016, mais outros não. (...) Foi um documento construído com muito diálogo” (Gerente3).

“Na verdade, a gente pode falar de dois processos de reestruturação do projeto político-pedagógico. (...) O curso devia ter de quatro a cinco anos, nesse período, e ele foi completamente reestruturado e eu lembro que a gente fez reuniões sistemáticas com todos os professores. Tudo foi pensado por esses professores, foi feito dessa forma. A gente fez inúmeros seminários com os professores. De quinze em quinze dias, a gente reunia com uma

pauta, com um ponto diferente da reforma pra discutir. Isso consta em atas. Esse material está todo organizado, deve estar lá na coordenação. E também fizemos reuniões. Tinha representação estudantil também (...) e nós tivemos dois ou três momentos de conversas com os estudantes, em que a gente apresentou a proposta que estava sendo pensada em relação a eles. A gente ouviu sugestões e as dúvidas dos estudantes. Foi um processo bastante tranquilo com os estudantes e isso favoreceu, inclusive, naquele processo de temporariamente ficar com dois currículos, porque tinham alunos que já estavam se formando, não puderam migrar. (...) Foi feito um novo projeto político-pedagógico do curso. (...) E foi uma reforma muito interessante, porque ele instituiu os eixos. Então, a gente organizou os professores por eixos. (...) Com a entrada de novos professores que foi possibilitada com o Reuni, a gente conseguiu ter professores com perfis mais específicos ligados à demanda do próprio curso. A gente fez uma reforma também sobre isso. (...) Nessa segunda reforma, a gente já tinha também aprovado o projeto político-pedagógico do ICA” (Gerente5).

“A Universidade está em uma política de fazer uma atualização curricular de três em três anos nos seus cursos. Quando esses cursos passaram a ser cursos do ICA, o ICA já tinha um projeto elaborado. Esse projeto tinha as suas diretrizes, suas metas. Tinha sido elaborado coletivamente com todos os professores e técnicos. Nós fizemos várias reuniões, foi criado um projeto do ICA. Uma espécie de documento referência para os cursos. Então, todos os cursos do ICA passaram a reestruturar os seus projetos-pedagógicos à luz desse documento. (...) O fato da adesão ao ICA já fez com que houvesse uma grande mudança na estrutura desses cursos” (Gerente2).

Podemos verificar anteriormente uma particularidade dos cursos do ICA em relação aos demais cursos da UFC que também aderiram ao Reuni. O ICA organizou seu próprio projeto político-pedagógico e este era utilizado por seus cursos como base para a atualização curricular dos mesmos.

Durante o relato, ficou evidente que o primeiro instituto da UFC a definir um projeto político-pedagógico foi o ICA, que se deu por meio de um processo gradativo de discussões entre seus docentes, seguido de seminários que contavam com a participação de discentes e servidores.

“O projeto político-pedagógico do ICA já norteou também em termos de princípios gerais. Por exemplo: o princípio da interdisciplinaridade. É princípio basilar do Instituto de Cultura e Arte” (Gerente5).

Seguiremos com a exposição da percepção dos gestores entrevistados no que diz respeito aos tópicos que compõem a dimensão "Reestruturação Acadêmico-Curricular" e suas influências na qualidade do ensino.

Assim como na dimensão anterior, podemos observar um posicionamento também favorável, que veremos a seguir:

“Sim, com certeza. Apesar de a gente ter perdido um pouco de nota no ENADE, mas a minha avaliação com relação a essa mudança de nota não tem a ver com o currículo, porque na verdade nenhuma turma se formou dentro desse currículo, na época desse último ENADE. Esse último ENADE pegou 2017. O currículo só tinha um ano, mas o que eu observo é que teve uma ampliação com relação às possibilidades do estudante de construir seu percurso formativo” (Gerente3).

“(...) Impacta positivamente na organização na reestruturação do curso. Eu não tenho medo de errar que foram muito positivas, muito positivas. (...) Os momentos de reestruturação do curso são momentos muito importantes, porque é um momento que a gente para um pouco da dinâmica, sai do automático e começa a olhar para a própria realidade do curso, refletir sobre os problemas, ouvir os estudantes em relação às suas demandas de forma mais atenta e mais coletiva. E tem um elemento também que, no caso da última reforma, a gente fez e foi muito interessante: fizemos um processo de ouvir setores da sociedade em relação a, por exemplo, profissionais que atuavam no mercado, ONGs, terceiro setor” (Gerente5).

“Sim, com certeza que sim. Nós, inclusive, nesse período todo e especialmente na época do Reuni, passamos a ter muitos trabalhos dos alunos pelos regionais e nacionais, o que não acontecia nos anos anteriores” (Gerente6).

Como vimos, de modo geral, os entrevistados enaltecem o papel de suma importância do Reuni na reestruturação acadêmico-curricular dos cursos de graduação.

A Mobilidade Intra e Inter-Institucional, uma dimensão do Reuni que tratou da 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, também foi abordado nestas entrevistas:

“Mobilidade estudantil, por exemplo, a primeira mobilidade que ficou valendo foi a mobilidade autorizada, o convênio da ANDIFES, da Associação de Dirigentes das Universidades Federais que criaram a mobilidade entre as universidades federais. As coordenações dos cursos eram as instâncias que iam analisar e autorizar a fazer a mobilidade” (Gerente2).

“Era crescente a entrada de estudantes de outros estados” (Gerente1).

“Uma coisa que eu acho que era um pouco problemática e que precisa ser revista pela Universidade na definição da ocupação das vagas ociosas, é a ocupação por estudantes que já são graduados. Uma das coisas que eu percebo é que isso constitui boa parte dos estudantes que entram no curso. Eu não sei como é que a gente tinha dez vagas ociosas, abria cinco vagas para graduados e cinco vagas para transferidos. E eu sei da época que houve essa escolha, se devia ao fato de que a tendência de um aluno que já era graduado de se evadir era menor do que de um aluno transferido” (Gerente3).

As percepções dos gestores entrevistados no que diz respeito à Mobilidade Intra e Inter-Institucional também foram positivas com relação à suas influências na qualidade do ensino, como veremos a seguir:

“Sim. Eu acredito que interferiu, porque a diferença de culturas, mesmo sendo no Brasil, a gente tem algumas diferenças nas culturas regionais, na percepção de vida, das experiências. (...) Às vezes, até as próprias práticas se complementam. Dentro de uma prática, os conhecimentos que eles atraem, os aprendizados que são adquiridos no curso, há uma interferência pela diferença, até de cultura” (Gerente1).

“A mobilidade acadêmica dos alunos ajudou muito também” (Gerente4).

Com relação à dimensão do Reuni denominada "Compromisso Social da Instituição", as experiências vividas foram em relação às "Políticas de inclusão", "Programas de assistência estudantil" e "Políticas de extensão universitária".

No que se refere às políticas de inclusão, podemos perceber que os relatos afirmam uma melhoria em comparação ao que havia antes do Reuni, mas que ainda há muito que melhorar na universidade, como vemos a seguir:

“Com relação à inclusão, se a gente pensa na inclusão de modo geral, a inclusão na universidade, sobretudo para pessoas que, normalmente, era a primeira vez que entrava na universidade, isso era fantástico, ao mesmo tempo em que, quando você configura isso, requer já uma ideia de que é uma pessoa que vem de baixa renda. (...) Com a assistência estudantil, isso favorece mais ainda, porque as dificuldades financeiras são minimizadas. E facilita a inclusão. Com relação à inclusão de PcD, até hoje, nós sofremos com isso, porque nós nunca encontramos estrutura, pelo menos de arquitetura, para incluir os nossos alunos. Em termos de inclusão da PcD, ainda é muito deficiente” (Gerente1).

“Foi muito importante. O PIBID e o PET não chegaram a ser bolsa de assistência estudantil, mas depois dos programas de cotas foi que teve de fato uma ampliação muito grande e também foi muito importante, porque o perfil de estudantes que nós

atendemos são estudantes que de fato necessitam desse apoio financeiro. Tem pessoas, e é um número muito grande, que normalmente buscam o curso licenciatura e que de fato há necessidades dessas políticas de inclusão de assistência permanente do estudante” (Gerente3).

A acessibilidade continuou sendo um assunto bastante comentado pelos entrevistados, visto que ainda há muitos problemas do tipo a serem sanados.

“E eu vou falar da questão de acessibilidade. A questão da acessibilidade no prédio do ICA era zero, porque não tinha elevador. (...) A direção sempre teve um canal aberto de diálogos. (...) Era maravilhoso, mas com relação à efetividade das políticas, na verdade, não poderia nem ter ido pra lá (prédio novo)” (Gerente4).

Os programas de assistência estudantil também foi um tópico bastante abordado pelos entrevistados, que discorreram sobre os sistemas de bolsas existentes na universidade e suas aplicabilidades e importâncias na vida de grande parte dos discentes.

“Então, o aumento de bolsas na UFC foi muito considerável, para os estudantes de graduação. Tanto as bolsas do Programa Educação Tutorial, como de programas novos, as bolsas de monitoria que já existiam, foram ampliadas. Foram criadas muito mais bolsas, chamadas à época, bolsa-trabalho que, depois do Reuni, chamaram-se bolsas acadêmicas, deixaram de ser bolsas de trabalho, pela concepção. Nós não queríamos que o aluno tivesse trabalho dentro da faculdade, a gente queria que ele tivesse iniciação acadêmica” (Gerente2).

“A gente pode dizer que o ato estudantil, a gente utilizou os recursos do Reuni muito para criar bolsas, diversificar os tipos de bolsa, como uma forma de prender, diretamente, o estudante e nós ampliamos, obviamente, o número de refeições nos restaurantes universitários, tivemos um programa de aumento de vagas nas residências. Então, pra nós, isso foi mais fortemente, a política de assistência estudantil” (Gerente2).

“Voltando para a questão das bolsas, eu acho que sem essas bolsas ficava impossível alguns estudantes permanecerem no curso. A grande maioria deles tinha uma dificuldade muito grande de permanecer no curso se não tivesse esse aporte de bolsas que dava certa tranquilidade para eles cursarem. Inclusive tem casos de bolsistas, alunos que eu acompanhei, que sustentavam a casa com dinheiro da bolsa. Sem ela, não pode nem pensar em falar em qualidade, não tem nem como falar em permanência” (Gerente3).

Ainda sobre o tema, seguem outros relatos que corroboram com a opinião acima exposta, que torna o assunto uma unanimidade entres tais gestores:

“No começo, a gente teve certa dificuldade, porque o aluno falava: professor, eu não tenho como vir às suas aulas, porque eu não tenho mais como pagar o ônibus. (...) Foi difícil. Alguns pediram o auxílio estudantil, outros pegam ônibus da própria infraestrutura do interior. A assistência, embora seja muito boa, ainda está aquém da necessidade deles” (Gerente6).

“Então, a assistência estudantil foi mais efetivada depois de 2012, em termos de residência, de auxílio e quando foi, mais ou menos, em 2015, isso era gritante. A necessidade de auxílio dos discentes, porque vinha gente de fora, mas em um nível de renda menor. Então, as dificuldades são maiores” (Gerente1).

O Anuário Estatístico da UFC 2019 - Base 2018, conforme Anexo I, confirma o aumento de bolsas na universidade de 2.672 em 2009 para 6.015 em 2018.

A influência na qualidade do ensino perceptível na fala dos gestores entrevistados em relação ao compromisso social da instituição, que engloba políticas e inclusão e programas de assistência estudantil, podem ser conferidas abaixo com apreciações positivas:

“Sim, foram sim, porque elas ainda melhoraram muito, no sentido dos alunos estarem aptos a irem para fora e analisarem o curso” (Gerente4).

“Assim como não havia aquele auxílio para viagens. Hoje, eu não sei se tem para todo mundo, mas na época, todo mundo que se inscreveu, era contemplado com o auxílio de custo para se deslocar” (Gerente6).

“É, tudo isso gira em torno da qualidade do ensino. Ou seja, quando você incrementa a assistência estudantil, você incrementa tendo em vista a melhoria da qualidade, tanto da formação estudantil, pra que o estudante possa ficar mais dedicado ao seu curso. Então, toda essa ampliação de bolsa, de restaurante, foi feita tendo como objetivo principal, a melhoria da qualidade da formação, a melhoria da qualidade do ensino. A infraestrutura dos cursos, nós criamos, também, como trabalho de infraestrutura, editais para compras de livros, nunca tinha sido feito um edital para compra de livros e a gente ampliou muitíssimo a oferta de livros, o acesso ao estudante, à quantidade de bibliotecas. Nós fizemos edital para equipamentos de assistência para a graduação e para as coordenações. Compramos muitos computadores, muitos projetores. Toda essa política de incremento, de melhoria da infraestrutura, de assistência estudantil, são políticas que têm como meta principal a qualidade de ensino, a melhoria da qualidade da formação” (Gerente2).

Como se pode observar na fala acima, o Gerente2 evidenciou todo o relacionamento que existe entre as várias dimensões estudadas e a busca pela qualidade do ensino.

Em relação à ampliação da oferta de educação superior, pudemos constatar que, de modo geral, as metas de aumento de vagas de ingresso, de redução das taxas de evasão e de ocupação de vagas ociosas foram cumpridas. Constatamos a influência positiva de toda a dimensão na qualidade do ensino, na percepção da maioria dos gestores.

A "Reestruturação Acadêmico-Curricular" foi uma dimensão importante para este estudo, onde verificamos ter havido várias reestruturações em todos os cursos, tendo em comum a participação efetiva de gestores e docentes. Tais reestruturações foram baseadas no projeto político-pedagógico do ICA. Diante do que pudemos ver, há consenso sobre a influência positiva das reestruturação diretamente na qualidade de seus ensinamentos.

A 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 foi objeto de apontamento dos entrevistados, que consideraram um importante veículo de melhoria da qualidade do ensino. A Mobilidade Intra e Inter-Institucional foi uma dimensão que também foi satisfatória em seu cumprimento enquanto meta pactuada junto ao Programa Reuni.

Na última dimensão do Reuni que se refere às políticas de inclusão e de assistência estudantil, denominadas de "Compromisso Social da Instituição", foram observados relatos positivos, com o cumprimento da meta pactuada. Contudo, mesmo com melhorias em relação ao período anterior ao Reuni, conforme opinião unânime, há ainda o que melhorar. As percepções indicam que tais políticas influenciaram positivamente na qualidade do ensino.

Concluindo, para que a universidade atenda ao objetivo de melhoria da qualidade do ensino e da formação, é essencial que haja a satisfação das dimensões aqui estudadas.

Ao levarmos isto para um olhar experiencial de Raul Lejano (2012), vemos que uma boa avaliação da política deve estar ligada à habilidade de submersão do avaliador na sua observação, na sua vivência e na sua escuta. Dessa forma, este estudo apresenta a seguir uma última categoria de análise, que gira em torno da avaliação institucional.

4.3.3 Categoria de análise: avaliação institucional

Nesta terceira categoria de análise que denominamos avaliação institucional, temos como objetivo captar a percepção dos gestores sobre como tais avaliações foram realizadas e a sua influência e utilização na melhoria da qualidade do ensino de seus respectivos cursos, sendo esta mais uma expressão deste estudo. Conforme *site* do INEP, "os

resultados das avaliações possibilitam traçar um panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior no país".

Realçamos que a avaliação institucional é um importante instrumento de acompanhamento do alcance das metas e de subsídios de informações a serem trabalhadas, fato este comprovado nas entrevistas realizadas.

Quando se fala em avaliação institucional, faz-se referência à ferramenta de avaliação instituída pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior - SINAES, em 2004, sendo um dos três componentes principais do referido sistema, que engloba ainda a avaliação dos cursos e a avaliação do desempenho dos estudantes.

A avaliação institucional fomenta a universidade de conhecimento importante sobre sua gestão acadêmica, sua infraestrutura, seu corpo docente e discente, com o claro objetivo de prestar melhorias. Por isso, a participação de toda comunidade universitária é de suma importância. Esses resultados são significativos pois fazem parte de um processo de avaliação dos cursos de graduação da universidade, altamente necessário para seus reconhecimentos e suas renovações de reconhecimentos, além do recredenciamento institucional.

Para alcançarmos o objetivo de estudo desta categoria de análise, questionamos os entrevistados sobre a interação entre a diretoria do ICA e as coordenações dos cursos de graduação em relação às avaliações institucionais e como as mesmas foram utilizadas na busca da melhoria da qualidade do ensino.

Veremos um relato bem esclarecedor do Gerente², sobre um apanhado geral do início das avaliações institucionais e como elas foram trabalhadas ao longo do tempo, com o começo da implantação das avaliações por parte do Ministério da Educação e como a universidade foi se adaptando às exigências:

“O que nós fazíamos naquela época, era o início do processo de avaliação das universidades na graduação. O Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior - SINAES tinha poucos anos e as universidades estavam aprendendo ainda a fazer aquilo que a lei do SINAES de 2004 preconizava. Em 2010, nós completamos seis anos de SINAES. Então, teve o papel fundamentalmente efetivo de participação dos docentes nas avaliações institucionais. Na época, a gente teve que aprender a trabalhar os dados dessas avaliações e seus resultados. Foi um processo longo e a gente não conseguiu usar bem o primeiro resultado, nem o segundo. A gente deu início à avaliação. Fazer com que ela acontecesse. Depois, é que começamos a ter o trabalho de usar o resultado da avaliação para melhorar a estrutura do ICA. Na época do nascimento do ICA, tudo era muito através do colegiado, porque toda a

infraestrutura física estava sendo construída. Todos os concursos novos estavam sendo feitos para docentes. Nós estávamos, inclusive, fazendo o desenho arquitetônico. Tudo era compartilhado, tudo era discutido. O programa arquitetônico do ICA foi aprovado pelo colegiado, todos os docentes se envolveram desde o início na criação de laboratórios, salas de pesquisa, salas de atendimento aos estudantes, sala de aula, salas de aula para atividades práticas, para a dança, teatro. Tudo isso foi feito com a participação intensiva, principalmente, dos docentes desses cursos do ICA” (Gerente2).

Os entrevistados também discorreram sobre a relação entre seus cursos e a direção do ICA. Duas experiências de interação positiva entre os setores foram:

“O curso de Moda sempre teve muita interação com a diretoria” (Gerente1).

“Sim, a nossa parceria com a coordenação do ICA foi perfeita, não tenho a menor queixa” (Gerente6).

Já em outra experiência, um entrevistado afirma que o processo de avaliação institucional era mais no âmbito da própria coordenação do que através de uma construção de diálogo entre esta coordenação e a direção do ICA:

“Mais uma vez, isso foi uma coisa muito mais no âmbito da Coordenação em si do que num diálogo com a direção do ICA. Eu posso te informar que depois da criação desse setor de acompanhamento pedagógico, essa interação entre as coordenações e a direção passou a ser maior no que tange esses aspectos da avaliação, mas antes era uma coisa muito de cada coordenação. No nosso caso, a gente fazia todo ano um seminário de avaliação e planejamento estratégico e nesse seminário a gente discutia com os professores e com os estudantes os resultados da avaliação institucional que a gente havia recebido dos professores, mas ainda era uma coisa muito incipiente, porque a gente sabe que a Comissão Própria de Avaliação Institucional (CPA) veio se estruturar mais de alguns anos para cá, mas a gente conseguiu seguir de certa forma, antes de fazer aquela avaliação manual que era feita em sala de aula. Não era como é hoje, que é pelo próprio Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (Si3) e a gente pegava esses dados e apresentava para discutir nas reuniões do colegiado e nesse seminário com alguns estudantes no sentido de tentar planejar ações, para melhorar a qualidade do curso, para ampliar a participação dos estudantes, para rever a participação dos professores. Então foi nesse sentido que essas avaliações foram utilizadas, mas como disse, eram iniciativas muito próprias do curso, porque essa questão talvez também não tenha sido organizada antes com mais clareza, tanto por conta dessa questão que eu já falei do ICA ter estado enquanto estrutura acadêmica nova, praticamente nasceu junto com o Reuni, como pela questão de que a própria avaliação institucional ainda

não era realizada no âmbito da instituição. (...) Mas foram muito importantes para a gente servir de dados, nesses seminários e nos momentos de avaliação que a gente teve nas reuniões do colegiado. Elas foram essenciais e acho que é preciso se dar maior atenção nessa questão da avaliação e rever o instrumento” (Gerente3).

Por meio das entrevistas, podemos captar uma importante experiência que segue abaixo relatada e que se trata de uma visão diferenciada:

“Eu posso falar do lado de quem foi coordenadora acadêmica nesse momento. O que acontecia era: a gente conversava com o resultado das avaliações, a gente sentava pra conversar com as coordenações, identificávamos quais eram as disciplinas que, em regra, estavam associados a outro professor, qual a maior dificuldade nessa avaliação e a gente conversava, primeiramente, com a coordenação. Caso a coordenação tentasse conversar com o professor, tentasse dar uma orientação para o professor e isso não surtisse efeito, a gente fazia uma reunião compartilhada entre a coordenação do ICA e os professores envolvidos. Que as coordenações levassem esses resultados para uma avaliação do próprio colegiado do curso, para que o próprio colegiado do curso pudesse ter a noção daquilo que tinha sido reportado pelos alunos. Então, não acho que seja uma questão linear, fez a avaliação, mudou, fez a avaliação e imediatamente vai ser alterado. Mas eu acho que, no mínimo, as pessoas ficam mais atentas ao problema, de modo a enfrentá-lo de uma forma mais cuidadosa” (Gerente5).

Considerando que a avaliação *in loco* deve ser multifacetada, conforme nos ensina Lejano (2012), é necessário observarmos aquele que prepara o cenário da avaliação e aquele que propriamente avalia. Dessa forma, procuramos entender o modo como aconteceram na prática em comparação à teoria estudada. Além disso, é importante sabermos também o porquê aconteceu desta forma. Procuramos, com isso, captar a percepção das experiências vividas pelos entrevistados, observando assim seus comportamentos no ato das entrevistas.

Caminhando atentamente nesta categoria de análise, vimos à importância fundamental e efetiva na participação dos docentes e discentes nas avaliações institucionais. Ela trabalha os dados e resultados para melhorar a estrutura e promover a interação entre as coordenações de cursos e a direção. Possibilita a interação dos estudantes, revê a participação dos professores e melhora a qualidade do ensino, pois conversa com o resultado e fica ciente das dificuldades e/ou facilidades.

Ao final das três categorias de análises, torna-se possível fazer uma exposição a respeito de como aconteceu à adesão e implementação do Reuni nos cursos específicos do Instituto de Cultura e Arte da UFC, identificando as percepções dos entrevistados por meio de

suas experiências, confrontando com as diretrizes teóricas do Reuni e assumidas pela instituição ao fazer a adesão.

As categorias de análise de estrutura física e administrativa e de metas pactuadas, necessitam de um instrumento que as avaliem e encontram isso na avaliação institucional. Esta avaliação é um instrumento de acompanhamento do alcance das metas e dos objetivos, neste caso, do Reuni. As duas primeiras categorias abordam as diretrizes do Reuni e necessitam da análise da avaliação institucional para que esse acompanhamento seja revertido em um aporte de informações que levem ao cumprimento das metas e ao planejamento de ações. Existe entre elas esta interrelação.

As considerações finais acerca dos resultados aqui obtidos serão expostas no próximo capítulo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste estudo, vale salientar a complexidade do que seja avaliar uma política pública. Nesse intrigante processo, o Reuni representou um caminho com mecanismos de avaliação capazes de não somente medir, mas acima de tudo incrementar, impulsionar e promover a qualidade da educação superior no Brasil. No entanto, sabemos que na hora da execução nem sempre é fácil, especialmente quando se propõe mudanças estruturais de muita profundidade, pois pode levar à desconfiança e à descrença por parte da comunidade universitária.

Ao longo de sua existência, o Programa Reuni promoveu estímulo ao crescimento do ensino superior e tem suscitado estudos e pesquisas sobre seu papel e sua efetiva contribuição para o meio universitário. Não podemos afirmar que foi um programa perfeito, pois sempre se pode melhorar a partir de sua aplicação, resultados apresentados e avaliações. Entretanto, muito contribuiu e promoveu a evolução da qualidade do ensino e a expansão de vagas, garantindo a ampliação do processo de inclusão.

Podemos concluir que tanto na expansão de vagas de cursos existentes, quanto na criação de vagas de novos cursos, foram cumpridas estritamente as metas pactuadas. Isso fez com que a universidade vivesse o maior processo de expansão de sua história. Foram criadas vagas tanto de estudantes, quanto de servidores docentes e técnico-administrativos. Nunca a universidade fez tantos concursos para tantas vagas como na época do Reuni.

Foi um programa governamental multifacetado, pois abriu um leque de cobertura e se voltou para a promoção da assistência estudantil, no sentido de ampliar o sistema de bolsas e também se preocupou com a formação dos estudantes. Promoveu a valorização dos docentes, das coordenações de cursos e melhorou a estrutura física e administrativa. Propiciou a compra de máquinas, equipamentos e computadores. Ampliou a oferta de livros, equipando sobremaneira as bibliotecas. Foram políticas que tiveram como meta principal a elevação da qualidade do ensino e a melhoria da qualidade na formação de cidadãos.

Em termos gerais, a adesão da UFC ao Programa Reuni significou uma rica parceria, que passou a ser uma batalha intensa para combater a evasão, para ocupar as vagas ociosas e para consolidar o aumento de vagas oferecidas. Tudo isso vinha no bojo de uma política de inclusão. Era propósito do Reuni promover uma reestruturação e expansão, e isso passaria necessariamente pela reformulação dos processos pedagógicos. Adotar a política proposta nesse programa levaria a adesão de um novo desenho e alterações curriculares, para que o aluno se sentisse parte significativa do curso, prevenindo a evasão.

Ao desenvolver este trabalho a partir de um estudo de caso, nos foi possibilitada uma visão sistêmica, dando-nos oportunidade de adentrar em toda a complexidade que envolve uma mudança dessa natureza. Com metodologia diversificada e o envolvimento do olhar daqueles que experienciaram todo o processo aqui definido, foi-nos possível avaliar o tamanho da interferência positiva do Reuni na qualidade do ensino, como podemos ver e sentir nas entrevistas.

Dada à complexidade e a extensão do assunto, e para facilitar nossa análise e compreensão da mesma por parte do leitor, nos valem de categorias de análise que englobassem todo conteúdo das entrevistas à luz das dimensões do Reuni, que foram a estrutura física e administrativa, o cumprimento das metas pactuadas e a avaliação institucional.

Um dos focos deste estudo, foi a estrutura física e a estrutura administrativa. Na estrutura física, houve uma readequação dos espaços e aquisição de bens e serviços, que contribuíram positivamente. Registramos, no entanto, uma insatisfação com relação à dificuldade de "convivência" de um dos cursos com outros de características diferentes em um mesmo ambiente. Com relação à estrutura administrativa, observamos como bastante positiva a contratação de docentes, atendendo seguramente tudo que fora pactuado. Já em relação à contratação de técnicos, houve discordância quanto ao quantitativo, considerado insuficiente. Contudo, as contratações de técnicos para trabalharem em áreas compartilhadas foram bastante elogiadas.

Foram cumpridas as metas de aumento de vagas de ingresso, de redução das taxas de evasão e de ocupação de vagas ociosas, influenciando positivamente na qualidade do ensino e atendendo a uma das principais dimensões do Reuni que foi a ampliação da oferta de educação superior.

As mudanças desembocaram numa inevitável reestruturação acadêmico-curricular, que contou com a participação efetiva de gestores e docentes, tendo por base o projeto político-pedagógico do Instituto de Cultura e Arte.

Outra dimensão que foi cumprida conforme pactuada e uma das responsáveis pelo aumento na qualidade do ensino, foi a mobilidade estudantil. Esta mobilidade não era comum à época, mas se elevou sobremaneira após o Reuni, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre cursos e programas, e entre instituições de educação superior.

As políticas de inclusão e de assistência estudantil também tiveram bastante destaque. Tanto houve o cumprimento de metas pactuadas como o aumento na qualidade do ensino em sala de aula, mesmo considerando que ainda há o que se melhorar.

Com relação às duas primeiras categorias, que são a estrutura física e administrativa e as metas pactuadas, vimos que as mesmas foram cumpridas satisfatoriamente no alcance da elevação na qualidade do ensino em sala de aula. A avaliação institucional, terceira categoria analisada, mostrou-se fundamental dentro de todo esse processo, que levou à promoção de melhoria do ensino.

A avaliação institucional promoveu uma decisiva participação entre docentes e discentes, trabalhando dados no sentido de proporcionar melhorias na estrutura, na interação de estudantes, na interação entre as coordenações de cursos e a direção, na medida em que conversa com os resultados e se planeja para as dificuldades encontradas, possibilitando assim o cumprimento das metas. Fecha-se assim, a interrelação entre as três categorias de análise utilizadas neste estudo.

A partir dessas análises, identificamos as percepções dos entrevistados por meio de suas experiências, confrontando com as diretrizes teóricas do Reuni e assumidas pela instituição ao fazer a adesão. Alcançamos respostas que ajudaram a aprofundar o objeto de nosso estudo, sem, no entanto, ter a pretensão de esgotá-lo.

Quando optei pela metodologia de estudo de caso incluindo alguns cursos, compreendi que assim era possível perceber a extensão da realização de um programa dessa magnitude dentro do universo acadêmico. E dessa forma, perceber que a legislação que orienta e determina as ações, sozinha não define a realização se não for acompanhada por uma prática metodológica que oriente e dê suporte ao desempenho e a aplicação do programa.

Quando Lejano nos fala sobre um olhar experiencial, podemos concluir que a avaliação de uma política para ser eficiente, deve necessariamente considerar a habilidade de submersão do avaliador na sua capacidade de escuta.

Considerando essas três categorias de análise que utilizamos para o estudo de caso, e comparando toda prática vivida e as intenções propostas nas diretrizes que nortearam o programa, percebemos uma coerência existente entre a teoria e a prática. Na maioria dos casos foi atendido integralmente o que fora concebido. Algumas lacunas verificadas se devem ao tamanho da proposta, que na sua magnitude impactou no seu desenvolvimento, como é o caso de atraso na construção da estrutura física. Porém, isto não prejudicou o resultado final.

Portanto, não nos cabe apontar a autoria da falha, visto que o plano como todo foi cumprindo na sua essência, atingindo os objetivos, como pode ser constatado facilmente nas observações dos entrevistados.

Considero que o alcance do objetivo que me propus ao abraçar este estudo, foi facilitado pela metodologia escolhida. A pesquisa de campo tem o poder de facilitar a

observação da nossa práxis pedagógica. Cada passo seguido dentro do aprofundamento teórico e a adoção criteriosa de escolha dos entrevistados, bem como o recorte dos cursos almejados, no caso os cursos de graduação de Design Moda, de Filosofia, de Música, de Jornalismo e de Publicidade e Propaganda do ICA, foram facilitadores que abriram portas e indicaram caminhos para que o pesquisador pudesse trilhar no sentido de alcançar seu propósito, sua finalidade, seu objetivo.

Concluimos por meio deste estudo, que um dos caminhos para a universidade ter alcançado o objetivo de melhoria da qualidade do ensino e da formação acadêmica foi o cumprimento das metas pactuadas junto ao Programa Reuni, após a sua adesão. Esta conclusão baseia-se na experiência dos gestores expressadas através das entrevistas, que nos possibilitou a análise das categorias acima mencionadas.

O Programa Reuni, no seu nascedouro, já vinha com previsão de encerramento das atividades, considerando que a implementação na sua totalidade asseguraria profundas mudanças que garantiria e possibilitaria a sua continuidade dentro do propósito de promover a melhoria de qualidade do ensino superior.

No entanto, o fim do programa não significa o fim da necessidade de mudanças. Sendo a educação um processo inacabado, sempre haverá novas necessidades de políticas educacionais que ajudem a expandir o ensino superior.

Pretendemos que este estudo sirva de incentivo aos leitores na busca de novas propostas de políticas na área educacional. Um tema complementar e importante a este estudo é sobre formas de aprimoramentos no aproveitamento das avaliações institucionais, maximizando dados existentes ou criando novos dados para ajudar no planejamento institucional. Outro tema interessante é um estudo sobre a importância do papel do Instituto de Cultura e Arte, não apenas para a universidade, mas também para a captação de recursos e a difusão da cultura e da arte pelo Estado do Ceará.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, A. **Avaliação institucional da universidade**. São Paulo: Cortez, 1992.
- ANDIFES. **Proposta de expansão e modernização do sistema público federal de ensino superior**. Brasília, DF: ANDIFES, 2003. Disponível em: http://www.andifes.org.br/wpcontent/files_flutter/1363027779Proposta_expansao_Lula.pdf. Acesso em: 14 mar. 2020.
- ARANHA, Maria Lúcia de A. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- BACELAR, Tania. **As políticas públicas no Brasil: heranças, tendências e desafios**. In: SANTOS JUNIOR, Orlando Alves dos (org.). **Políticas Públicas e Gestão**. Rio de Janeiro: FASE, 2003. p. 1-10.
- BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 131-152, mar. 2008.
- BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. Percurso da avaliação da educação superior nos Governos Lula. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 61-76, 2014.
- BELLO, José Luiz de Paiva. **Educação no Brasil: a história das rupturas**. Pedagogia em Foco, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>. Acesso em: 14 mar. 2020.
- BELLONI, Isaura. **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 9.ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor; SOUSA, Luzia. C. **Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional**. São Paulo: Cortez, 2001.
- BOAS, Sérgio Vilas. **Ensino superior particular: um voo histórico**. São Paulo: Segmento, 2004.
- BOBBIO, N. **Estado, governo e sociedade: para uma teoria geral da política**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de política**. Brasília, DF: UNB; São Paulo: Imprensa oficial do Estado de São Paulo, 2004.
- BOULLOSA, Rosana. **Avaliação de políticas públicas: reflexões de conteúdo**. Salvador: CIAGS/UFBA, 2006.
- BRASIL. [Constituição (1946)]. **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 18 de setembro de 1946**. São Paulo: Saraiva, 2005.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988**, promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 19880. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 14 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto de 20 de outubro de 2003**. Institui Grupo de Trabalho Interministerial encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando à reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: <http://www.sintunesp.org.br/refuniv/GT-Interministerial%20%20Estudo.htm>. Acesso em: 14 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 2.026, de 10 de outubro 1996**. Estabelece procedimentos para o processo e avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D2026.htm. Acesso em: 14 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, DF: Presidência da República, 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 14 mar. 2020.

BRASIL. **Documento Básico: avaliação das universidades brasileiras, uma proposta nacional**. Brasília, DF: Comissão Nacional de Avaliação, 1993.

BRASIL. **Lei nº 5.539, de 27 de novembro de 1968**. Brasília, DF: Presidência da República, 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 14 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Brasília, DF: Presidência da República, 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 14 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 14 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 02 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 14 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de Janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 14mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012**. Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em http://www.anped11.uerj.br/2013-analise_expansao_universidade_federais_2003_2012.pdf. Acesso em: 23 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: Diretrizes Gerais**. Brasília, DF: MEC, ago. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesREUNI.pdf>. Acesso em 24/04/2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **REUNI 2008 – Relatório de Primeiro Ano**. Brasília, DF: MEC, 30 out. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=2069&Itemid=. Acesso em: 1 maio 2020.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Estado, sociedade civil e legitimidade democrática. **Lua Nova**, São Paulo, n. 34, p. 85-104, 1995.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado. In: BRESSER-PEREIRA, L. C.; SPINK, P. K. (ed.). **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1998. p. 173-200.

CAMPOS, Henry de H. O impacto transformador do Reuni na UFC. **Jornal O Povo**, Fortaleza, 13 de maio de 2015. Disponível em: <https://www20.opovo.com.br/app/opovo/opiniao/2015/05/13/noticiasjornalopiniao,3436922/o-impacto-transformador-do-reuni-na-ufc.shtml>. Acesso em: 14 mar. 2020.

CARDOSO, F. H. **Mão a obra, Brasil**: proposta de governo. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2008. 131 p. Disponível em: <http://static.scielo.org/scielobooks/b27wf/pdf/cardoso-9788599662663.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2020.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

CARVALHO, Lea Rodrigues. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **Aval -Revista de Avaliação de Políticas Públicas**, Fortaleza, n. 1, p. 7-15, 2008.

COSTA, Valeriano. Políticas Públicas no Brasil: uma agenda de pesquisas. **Rev. Inst. Filos. Ciênc. Hum. UNICAMP**, Campinas, v. 6, n. 2, p.135-166, jul./dez. 2015.

CUNHA, L. A. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 89-107, ago. 2000.

CUNHA, L. A. O ensino superior no octênio FHC. **Educação e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 82, p. 37-61, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a03v24n82.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2020.

CUNHA, L. A.; GÓES, M. de. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1980.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. 2 ed. Campinas: Papirus, 1995.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. 6 ed. São Paulo: Papirus, 2001.

DEUS, M. A. P. de. **Reforma da educação superior e gestão das universidades federais: o planejamento institucional na Universidade Federal de Viçosa.** Niterói: UFF, 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes. **A Reforma do Estado e as Políticas de Formação de Professores nos anos 90.** In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (org.). *Políticas públicas & educação básica.* São Paulo: Xamã, 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2002.

DURHAM, E. R. A reforma da universidade. **Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras**, Brasília, DF, v. 8, n. 18, p. 1-27, 1987.

FARIA, C. A. Uma genealogia das teorias e modelos do Estado do bem-estar. **Revista BIB**, Rio de Janeiro, n. 46, p. 39-71, 1998.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A universidade brasileira em busca de sua identidade.** Petrópolis: Vozes, 1977.

FERNANDES, F. **Universidade brasileira: reforma ou revolução.** São Paulo: Alfa-Ômega, 1975

FERREIRA, Débora Spotorno Moreira Machado. **A contrarreforma da educação superior do governo Lula e a formação profissional em Serviço Social: uma análise dos impactos do REUNI nos cursos de Serviço Social das universidades federais dos estados do Espírito Santo, de Minas Gerais e do Rio de Janeiro.** 2011. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/2161>. Acesso em: 14 mar. 2020.

FIGUEIREDO, Erika Suruagy A. de. **Reforma do ensino superior no Brasil: um olhar a partir da história.** *Revista UFG*, Goiânia, ano 7, n. 2, p. 13-16, dez. 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva.** São Paulo; Cortez, 1999.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964 –1985).** São Paulo: Ed. Cortez, 1993.

GERTLER, Paul; MARTINEZ, Sebastian; RAWLINGS, Laura B.; PREMAND, Patrick; VERMEERSCH, Christel M. J. **Avaliação de impacto na prática.** 2. ed. São Paulo: Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2012. Disponível em: <https://publications.iadb.org/publications/portuguese/document/Avalia%C3%A7%C3%A3o-de-impacto-na-pr%C3%A1tica-Segunda-edi%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2007.

GUSSI, Alcides Fernando. Apontamentos teórico-metodológicos para a avaliação de programas de microcrédito. **Revista Avaliação de Políticas Públicas (AVAL)**, Fortaleza, ano 1, v. 1, n. 1, p. 29-37, jan./jun. 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Relatório do Exame Nacional de Desempenho**. Brasília, DF: INEP, [20--]. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/enade>. Acesso em: 14 mar. 2020.

JANNUZZI, Paulo de Martino. Avaliação de programas sociais no Brasil: repensando práticas e metodologias das pesquisas avaliativas. **Planejamento e Políticas Públicas – PPP**, Brasília, DF, n. 36, p. 251-275, Jan./Jun. 2011. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/issue/view/30>. Acesso em: 14 mar. 2020.

JANNUZZI, Paulo de Martino. Métodos de pesquisa social aplicados à Avaliação de Programas. *In*: JANNUZZI, Paulo de Martino. **Monitoramento e Avaliação de programas sociais: uma introdução aos conceitos e técnicas**. Campinas: Editora Alínea, 2016. p. 73-201.

LEJANO, Raul. **Frameworks for policy analyses: Merging text and context**. New York: Routledge, 2006.

LEJANO, Raul P. **Parâmetros para análise de políticas públicas: a fusão de texto e contexto**. Campinas: Editora Arte Escrita, 2011

LIMA, P. C. M. de. **A percepção dos docentes da UFRN sobre o programa de apoio a planos de reestruturação e ampliação das universidades federais - REUNI**. 2014. 64 f. Dissertação (Mestrado em Política e Gestão Pública) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014. Disponível em: http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/123456789/16917/1/PauloCML_DISSERT.pdf. Acesso em: 14 mar. 2020.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 7, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MANCEBO, D. Reforma da educação superior: o debate sobre a igualdade no acesso. *In*: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M. (org.). **Educação superior no Brasil: 10 anos após LDB**. Brasília: INEP. 2008. p. 55-70.

MANCHESTER, A. K. A transferência da corte para o Rio de Janeiro. *In*: HENRY, H. Keith; EDWARDS, S. F. (org.). **Conflito e continuidade na sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003

MARIN, Pedro de L.; OLIVEIRA, Ana Cláudia P. Pactos políticos e reformas administrativas do Brasil. *In: Encontro de Administração Pública e Governo*, 2012, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: ANPAD, 2012. p. 1-13.

MAROY, C.; VOISIN, A. As transformações recentes das políticas de accountability na educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 881-901, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000300012&nrm=iso. Acesso em: 14 mar. 2020.

MARTINS FILHO, Antônio. **História abreviada da UFC**. Fortaleza: Casa de José de Alencar, 1996.

MINAYO.M. C. de S.; ASSIS, S. G. de; SOUZA, E. R. de (org.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

MORAES, Reginaldo C. Reformas Neoliberais e Políticas Públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações estado-sociedade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 13-24, set. 2002.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. *In: SOARES, Maria Susana Arrosa (coord.). A educação superior no Brasil*. Porto Alegre: UNESCO; Caracas: IESALC, 2002. p. 24-38. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139317por.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2020

PAOLI, Maria C.; TELLES, Vera da S. Direitos Sociais: Conflitos e negociações do Brasil Contemporâneo. *In: ALVAREZ, E.; DAGNINO, E.; ESCOBAR, A. (org.). Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras*. Sonia Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000. p. 103-148.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. **Caderno temático do programa de governo: uma escola do tamanho do Brasil**. Brasília, DF: PT, 2002. Disponível em: <http://novo.fpabramo.org.br/uploads/umaescoladotamanhodobrasil.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2020.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **O acesso à educação superior no Brasil**. [S. l.]: Scielo, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a05v2588.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2016

RANIERE, Nina. **Autonomia universitária**. São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 1994.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Análises de conteúdo e trajetórias institucionais na avaliação de políticas públicas sociais: perspectivas, limites e desafios. **CAOS: revista eletrônica de Ciências Sociais**, Paraíba, v. 1, n. 17, p. 55-73, abr. 2011.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Método experiencial e avaliação em profundidade: novas perspectivas em políticas públicas. **Revista Desenvolvimento em Debate**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 103-115, 2016.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Novas perspectivas metodológicas na avaliação de políticas públicas. **Aval: revista de avaliação de políticas públicas**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 117-119, 2008.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **Aval: revista de avaliação de políticas públicas**, Fortaleza, v. 2, n. 1, 2008, p. 7-15, 2008.

ROMANELLI, Otaíza. **História da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

SALEM, T. Do Centro Dom Vital à Universidade Católica. *In*: SCHWARTZMAN, S. (org.). **Universidades e instituições católicas no Rio de Janeiro**. Brasília, DF: CNPq, 1982. p. 97-134.

SAMPAIO, Helena. **O ensino superior no Brasil: o setor privado**. São Paulo: Fapesp: Hucitec, 2000.

SANTOS, Fernanda Marsaro dos. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 6, n. 1, p.383-387, maio 2012. Resenha da obra de: BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em 14mar. 2020.

SAVIANI, D. Política Educacional Brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jul. 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. *In*: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 09-30.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. Avaliação de políticas e programas sociais: uma reflexão sobre o conceito teórico e metodológico da pesquisa avaliativa. *In*: SILVA, Maria Ozanira da Silva e (org.). **Pesquisa avaliativa: aspectos teórico-metodológicos**. São Paulo: Veras Editora: São Luís: GAEPP, 2008. p. 89-177.

SOUZA, C. Estado da arte da pesquisa em políticas públicas. *In*: HOCHMAN, G. *et al.* (org.). **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007. p. 65-86.

TEIXEIRA, Anísio. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 50, n. 111, p. 21-82, jul./set. 1968.

TRINDADE, Hélió. **Anísio Teixeira e os desafios da educação superior**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Disponível em: www.ilea.ufrgs/unipampa. Acesso em: 14 mar. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Pró-Reitoria de Planejamento e Administração. **Anuário Estatístico da UFC 2019 - Base 2018**. Fortaleza: UFC, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Biblioteca Universitária. **Guia de normalização de trabalhos acadêmicos da Universidade Federal do Ceará**. Fortaleza: UFC, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Formulário de apresentação de proposta**. Fortaleza: UFC, 2007. Disponível em: www.ufc.br. Acesso em: 1 maio 2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Íntegra da proposta da UFC ao programa Reuni**: projeto Reuni-UFC. Fortaleza: UFC, 2007. Disponível em: www.ufc.br. Acesso em: 1 maio 2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Síntese das propostas da UFC para o Programa Reuni**. Fortaleza: UFC, 2009. Disponível em: www.ufc.br. Acesso em: 1 maio 2020.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 1997.

VICENTE, M. M. **História e comunicação na nova ordem internacional**. São Paulo: UNESP, 2009. p. 123-146.

VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M. S. **Política educacional no Brasil**. Brasília, DF: Líber Livro, 2007.

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DOS DIRETORES DO ICA

1) Uma das diretrizes do Reuni foi a "redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso". Como foram organizados e trabalhados com relação a esses três tópicos? Qual a sua percepção sobre a influência deles na qualidade do ensino?

2) A ampliação da mobilidade estudantil e a ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil foram estipulados também como diretrizes do Reuni. Estes tópicos existiram nos cursos de Comunicação Social (habilitações em Jornalismo e Publicidade e Propaganda), Estilismo e Moda, Filosofia e Educação Musical? Em caso afirmativo, qual sua percepção sobre a influência deles na qualidade do ensino?

3) Foram realizadas reestruturações acadêmico-curriculares nos cursos de Comunicação Social (habilitações em Jornalismo e Publicidade e Propaganda), Estilismo e Moda, Filosofia e Educação Musical? Em caso afirmativo, disserte livremente sobre como ocorreu, se possível com detalhes como por exemplo se houve ou não a participação dos docentes nos processos. Percebeu se o processo da revisão da estrutura acadêmica ajudou a elevar a qualidade de ensino?

4) Com relação à contratação de novos servidores docentes e técnico-administrativos, a readequação da infraestrutura dos cursos e a aquisição de bens e serviços para as coordenações, como foram as tratativas com a Administração Superior para cumprir o previsto no Projeto Reuni-UFC? Tudo o que foi previsto, foi realizado? Tais mudanças influíram positivamente na qualidade do ensino?

5) Com relação à interação entre a diretoria do ICA e as coordenações dos cursos Comunicação Social (habilitações em Jornalismo e Publicidade e Propaganda), Estilismo e Moda, Filosofia e Educação Musical, como as avaliações institucionais foram utilizadas na busca da melhoria da qualidade do ensino?

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DOS COORDENADORES DE CURSOS DO ICA

1) Uma das diretrizes do Reuni foi a "redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso". Esses três tópicos existiram no seu curso? Se sim, como eles foram pensados e trabalhados? Qual a sua percepção sobre a influência deles na qualidade do ensino?

2) A ampliação da mobilidade estudantil e a ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil foram estipulados também como diretrizes do Reuni. Estes tópicos existiram no seu curso? Em caso afirmativo, qual sua percepção sobre a influência deles na qualidade do ensino?

3) Foram realizadas reestruturações acadêmico-curriculares no seu curso? Em caso afirmativo, disserte livremente sobre como ocorreu, se possível com detalhes como por exemplo se houve ou não a participação dos docentes nos processos. Percebeu se o processo da revisão da estrutura acadêmica ajudou a elevar a qualidade de ensino?

4) Com relação à estruturação proposta no Projeto Reuni-UFC, no que tange à coordenação de seu curso, houve contratação de novos servidores docentes e técnico-administrativos? Houve readequação da infraestrutura? Houve aquisição de bens e serviços? Em caso afirmativo, tais mudanças influíram positivamente na qualidade do ensino?

5) Com relação à interação entre a diretoria do ICA e a coordenação do curso, como as avaliações institucionais foram utilizadas na busca da melhoria da qualidade do ensino?

ANEXO A - ANUÁRIO ESTATÍSTICO UFC 2019 - BASE 2018

3. INDICADORES

Tabela 3.1 - INDICADORES DE DESEMPENHO DA UFC - 2009 A 2018

ESPECIFICAÇÃO	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Recursos Humanos										
Corpo Docente (Gênero)										
Masculino	-	-	61%	61%	60%	61%	60%	60%	60%	60%
Feminino	-	-	39%	39%	40%	39%	40%	40%	40%	40%
Titulação (Docentes Ativos)¹	1.956	2.005	2.024	2.052	2.152	1.955	2.090	2.169	2.166	2.297*
Doutorado	1.081	1.216	1.269	1.346	1.436	1.424	1.526	1.634	1.659	1.736
Mestrado	480	552	568	548	543	430	434	416	354	400
Especialização	84	98	87	70	63	38	40	36	77	50
Aperfeiçoamento	1	1	1	1	1	-	-	-	-	-
Graduação	310	138	99	87	109	63	90	83	76	111
Classe (Docentes Efetivos)²	1.651	1.842	1.865	1.883	1.984	1.877	1.932	2.015	2.020	2.297*
Titular	51	53	50	65	75	72	158	191	205	235
Associado	363	461	455	485	510	558	473	484	543	591
Adjunto	810	832	849	852	840	818	731	745	730	708
Adjunto A	-	-	-	-	-	-	160	231	144	223
Assistente	352	405	427	408	379	337	214	162	219	150
Assistente A	-	-	-	-	-	-	100	128	112	94
Auxiliar	75	91	84	73	180	92	96	74	67	230
Outros - Docentes EBTT (Classe D= I,II,III,IV)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	66

Fonte: Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas - PROGEP, 2018. ▶

(1) Servidores Docentes ocupantes de cargos efetivos de carreira conforme Lei nº 12.772/2012 (Docentes do Magistério Superior/ Titular-Livre e Docentes do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico -EBTT).

(1) Servidores Docentes em regime de contrato temporário com a UFC, tomando-se como referência os termos da Lei n.º 8.745/93, com as modificações da Lei n.º 9.849/99 e Lei n.º 10.667/2003.

(2) Servidores Docentes ocupantes de cargos efetivos de carreira conforme Lei nº 12.772/2012 (Docentes do Magistério Superior/ Titular-Livre e Docentes do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico -EBTT) até 2017.

(*) Docentes Ativos.

Nota: 1. EBTT – Servidores Docentes de Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, composta pelos cargos de provimento efetivo de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico conforme Lei nº 2.772/2012, Art. 1º, inciso III.

Tabela 3.1 - INDICADORES DE DESEMPENHO DA UFC - 2009 A 2018

ESPECIFICAÇÃO	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Unidades Acadêmicas	16	16	16	18	18	17	17	17	18	18
Centros	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Faculdades	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Institutos	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Campi do Interior (Itapajé, Quixadá, Sobral, Russas e Crateús)	3	3	3	5	5	4	4	4	5	5
Processos Seletivos										
SISU										
Candidatos Inscritos	-	-	78.415	110.914*	133.923	119.001	184.081	159.437	141.068	145.638
Vagas Ofertadas	-	-	5.724	5.834	6.308	5.638	6.268	6.288	6.288	6.288
Demanda	-	-	13,70	19,01	21,23	21,11	29,40	25,35	22,43	23,16
Nº de Ingressantes via SISU	-	-	5.643	5.718	6.166	5.339	6.154	6.288	6.288	6.288
Cursos Presenciais - SISU	-	-	-	-	-	-	-	-	110	110
Bacharelados	-	-	-	-	-	-	-	-	84	84
Licenciaturas Plena	-	-	-	-	-	-	-	-	25	25
Tecnológico	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Vestibular (extinto)										
Candidatos Inscritos	32.490	44.156	-	-	-	-	-	-	-	-
Vagas Ofertadas	4.484	5.524	-	-	-	-	-	-	-	-
Demanda	7,25	7,99	-	-	-	-	-	-	-	-
Nº de Ingressantes via Vestibular	4.498	5.449	-	-	-	-	-	-	-	-

fonte: Censo da educação Superior, 2018

Fontes: Censo da Educação Superior, 2018. Coordenadoria de planejamento, informação e Comunicação - COPIC, 2018. ▶

(*) Candidatos Inscritos no 1º semestre de 2012.1.

Notas: 1. O número de candidatos inscritos de 2011 e 2012 foi corrigido pelo documento acessado em 15. Jan. 2014.

www.ufc.br/images/_files_noticias_/2013/analise_enem_sisu_2011_2013.pdf.

2. Número de vagas ofertadas de 2016, 2017 e 2018 editais, 1º/2016, 2017 e 2018 - PROGRAD-COPIC.

3. O curso de Letras – Libras (Licenciatura) não participou do SISU.

Tabela 3.1 - INDICADORES DE DESEMPENHO DA UFC - 2009 A 2018

ESPECIFICAÇÃO	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Programas de Bolsas										
Graduação	2.672	3.455	4.490	4.708	4.715	5.285	5.398	5.180	6.037	6.015
% de Cobertura de Bolsas¹										
Graduação	11,47%	14,03%	17,63%	17,93%	17,61%	20,55%	20,58%	20,05%	20,42%	21,66%
Pós-Graduação²	1.848	2.217	2.446	2.676	2.597	2.881	2.885	2.532	2.564	2.649
Mestrado Acadêmico	1.217	1.436	1.539	1.659	1.537	1.557	1.557	1.342	1.343	1.354
Doutorado	631	781	907	1.017	1.060	1.324	1.328	1.190	1.221	1.295
% de Cobertura de Bolsas¹										
Mestrado Acadêmico	60%	71%	66%	57%	67%	66%	56%	52%	51%	45%
Doutorado	54%	71%	51%	58%	49%	57%	55%	47%	48%	43%

Fonte: PRPPG, 2018.



(1) N° de bolsas / N° de alunos matriculados X 100.

(1) N° de Bolsas da Pós-graduação/ N° de alunos matriculados X 100.

(2) Inclui bolsas do Programa de Excelência Acadêmica - PROEX (cursos com notas 6 e 7 da CAPES), a partir de 2015.