



A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

**Correspondência ao Autor**  
 Nome: Ana Paula Ribeiro de Sousa  
 E-mail: anapaularis@hotmail.com.  
 Instituição: Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Submetido: 27/03/2019  
 Aprovado: 10/06/2019  
 Publicado: 13/12/2019

[doi> 10.20396/rho.v19i0.8655060](https://doi.org/10.20396/rho.v19i0.8655060)  
 e-Location: e019056  
 ISSN: 1676-2584



## “DEMOCRATIZAÇÃO” DO ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS NEOLIBERAIS: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO DA UFMA A PARTIR DO REUNI

Ana Paula Ribeiro de Sousa<sup>1</sup>

Leonardo José Pinho Coimbra<sup>2</sup>

### RESUMO

Este artigo tem por objetivo discutir o processo de expansão e interiorização da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) a partir do REUNI, tendo como problemática os limites dessa política no que concerne à democratização da educação superior, tendo em vista que o discurso de democratização das oportunidades educacionais foi um dos principais sustentáculos ideológicos para a implementação das políticas de expansão e reestruturação do ensino superior no período de 2003 a 2012. Analisa-se o contexto de formulação das políticas de expansão e reestruturação do ensino superior elaboradas nos governos Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2010-2016), com destaque para o Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (REUNI). Consta-se que a expansão fomentada pelo REUNI, em que pesem os resultados positivos do ponto de vista quantitativo, contribuíram para uma expansão precária em vários aspectos. Conclui-se que o avanço da ideologia neoliberal no campo das políticas sociais enfraquece a concepção das mesmas como direito, enfraquecendo o caráter democrático dessas medidas, e justificando a sua caracterização como contrarreformas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Democratização. Ensino superior. Contrarreformas. Expansão e interiorização. UFMA.



## "DEMOCRATIZATION" OF HIGH EDUCATION IN NEOLIBERAL TIMES: AN ANALYSIS OF THE EXPANSION PROCESS OF UFMA MADE FROM THE REUNI

### Abstract

This article discusses the expansion process of Universidade Federal do Maranhão (UFMA) starting from the REUNI and debates the limits of this policy regarding the democratization of college education, considering that the democratization of educational opportunities were one of the main ideological basis for the implementation of policies of expansion and restructuring of college education expansion from 2003 to 2012. The formulation context of college education expansion and restructuring policies made by the governments of Lula da Silva (2003-2010) and Dilma Rousseff (2010-2016) is analysed, emphasizing on the Program for the Expansion and Restructuring of Federal Universities (REUNI). In spite of the positive results from a quantitative point of view, the expansion fostered by the REUNI was precarious in several aspects. The conclusion is that the advancement of neoliberal ideology over social policies weakens the idea that they are a right as it wears out the democratic character of these measures and justifies their characterization as counterreforms.

**Keywords:** Democratization. College education. Counterreforms. Expansion. UFMA.

## "DEMOCRATIZACIÓN" DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR EN TIEMPOS NEOLIBERALES: UN ANÁLISIS DEL PROCESO DE EXPANSIÓN E INTERIORIZACIÓN DE LA UFMA A PARTIR DEL REUNI

### Resumen

Este artículo tiene por objetivo discutir el proceso de expansión e interiorización de la Universidad Federal de Maranhão (UFMA) a partir del REUNI, teniendo como problemática los límites de esa política en lo que concierne a la democratización de la educación superior, teniendo en vista que el discurso de democratización de las oportunidades educativo fue uno de los principales sostenimientos ideológicos para la implementación de las políticas de expansión y reestructuración de la enseñanza superior en el período de 2003 a 2012. Se analiza el contexto de formulación de las políticas de expansión y reestructuración de la enseñanza superior elaboradas en los gobiernos Lula da Silva (2003) -2010) y Dilma Rousseff (2010-2016), con destaque para el Programa de Expansión y Reestructuración de las Universidades Federales (REUNI). Se constata que la expansión fomentada por el REUNI, en la que pesan los resultados positivos desde el punto de vista cuantitativo, han contribuido a una expansión precaria en varios aspectos. Se concluye que el avance de la ideología neoliberal en el campo de las políticas sociales debilita la concepción de las mismas como derecho, debilitando el carácter democrático de esas medidas, y justificando su caracterización como contrarreformas.

**Palabras clave:** Democratización. Enseñanza superior. Contrarreformas. Expansión e interiorización. UFMA.



## INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas tem sido amplamente difundida a ideia de “democratização” do ensino superior como foco das medidas implementadas pelo Estado brasileiro para favorecer a expansão deste nível de ensino, tanto no setor público, quanto no setor privado, proporcionando uma aparente equalização das oportunidades educacionais, sobretudo pelo ingresso de camadas historicamente alijadas do acesso aos graus mais elevados do sistema educacional. Assim, o discurso da democratização desse nível de ensino esteve presente como justificativa das medidas adotadas pelo Estado brasileiro no sentido da expansão de vagas e matrículas, tanto na rede pública quanto na rede privada, como um dos sustentáculos ideológicos para a materialização da reforma do ensino superior, desde o início dos anos 2000.

Estas medidas, em que pese a efetiva ampliação quantitativa das oportunidades educacionais, contribuíram, *pari passu*, para uma expansão desordenada do ensino superior, fomentando a precarização do mesmo, seja pela adoção de um modelo de expansão com poucos recursos no setor público - que tem consumido a Universidade pública e se sustentado sobre a intensificação do trabalho docente e sobre a deterioração das condições para a realização do ensino, da extensão e da pesquisa, e flexibilizado o padrão de organização do ensino superior, via cursos mais enxutos e mais voltados para as exigências do mercado - , seja pela indução à privatização, por meio de programas de transferência de recursos públicos para o setor privado-mercantil, que vê a educação superior como negócio, cuja rentabilidade nem sempre submete-se aos requisitos de qualidade exigidos pela formação acadêmica, pelo fazer científico e artístico e pela reflexão filosófica.

Deste modo, como problemática central do presente estudo, apreende-se o significado das atuais políticas de expansão – sobretudo aquelas direcionadas à rede pública – para a democratização desse nível de ensino. Entendendo que a *real* democratização da educação escolar tem como *limite* a própria organização do processo de trabalho, assim como a totalidade das relações sociais capitalistas, afirmamos que tal processo não será *efetivamente* realizado sem a superação dos limites postos pelo atual modo de produção e nos marcos da democracia liberal.

Entretanto, alguns avanços democratizantes obtidos na última década no que se refere à expansão do acesso à educação superior, contribuem para a reconfiguração da correlação de forças em função dos interesses da maioria da população, mesmo que limitados pelas determinações materiais que se projetam sobre a educação, forjando a precarização e a hierarquização da oferta. Contudo, quando comparado ao quadro geral de exclusão educacional da sociedade brasileira, esses tímidos avanços obtidos na última década, tanto em termos quantitativos, quanto em termos de representatividade, se tornam, sem dúvida, significativos, mas, ainda sim, insuficientes.

Nesse sentido, apresenta-se neste artigo alguns resultados de investigações desenvolvidas pelos autores sobre o processo de expansão e interiorização da Universidade Federal do Maranhão -



UFMA induzidos a partir da adesão desta ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, REUNI, lançado pelo governo federal em 2007.

## **SOBRE OS LIMITES DA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SOB A ÉGIDE DO CAPITALISMO NEOLIBERAL**

Talvez uma das maiores problemáticas da educação numa sociedade de classes seja garantia do acesso de todos à escolarização e permanência em todos os seus níveis, considerando as potencialidades e desejos de cada um, pois as contradições da sociedade burguesa, oriundas da forma capitalista de organização material da existência, tendo como base a apropriação privada dos meios de produção e a exploração do trabalho, visando a reprodução do capital, limitam, e em outros casos, impedem, tal realização.

Conforme assevera Saviani (2002, p. 133), “[...] a formação dos homens ao longo da história traz a determinação do modo como produzem sua existência.” Desta determinação, origina-se a escola como instância social responsável pela formação diferenciada das classes proprietárias em relação as classes produtoras, a partir do surgimento da propriedade privada dos meios de produção e, conseqüentemente, da divisão da sociedade em proprietários e não-proprietários de tais meios, gerando contradições entre os processos educativos comuns e as diferentes funções desempenhadas pelas classes sociais no âmbito da divisão social do trabalho, que cinde concepção e execução, trabalho manual e trabalho intelectual<sup>3</sup>.

Na Modernidade, com a emergência do modo de produção capitalista, ocorre uma complexificação da problemática educacional no âmbito da sociedade classista. Isto por que as relações sociais capitalistas irão exigir uma nova institucionalidade adequada à sociedade burguesa, onde a expansão da educação escolar emerge como requisito. Portanto, “O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidará no poder: a burguesia. Tratava-se, pois, de **construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa.**” (SAVIANI, 2007, p. 5, grifos nossos).

Além disso, o advento e a consolidação modo de produção capitalista irá revolucionar as técnicas de produção, gerando a incorporação dos produtos da ciência – potência espiritual – em forças produtivas – potência material – através da indústria (SAVIANI, 2002). Daí, a necessidade de generalização e expansão de uma *certa escolarização*<sup>4</sup>, que se coaduna com a consolidação e reprodução da ordem burguesa, engendra, no campo educacional, a contradição entre a propriedade privada dos meios de produção e a socialização destes meios<sup>5</sup>.

O conhecimento se converte em força produtiva e, portanto, meio de produção. Assim, a contradição do capitalismo atravessa também a questão relativa ao conhecimento: se esta sociedade é baseada na propriedade privada dos meios de produção e se a ciência, como conhecimento, é um meio de produção, deveria ser propriedade privada da classe dominante. (SAVIANI, 2002, p. 137).



A democracia moderna, forma política sobre a qual se organiza a sociedade burguesa, é fruto do advento do capitalismo na era das revoluções burguesas e traduz a luta da burguesia revolucionária contra os privilégios da sociedade aristocrática do Antigo Regime. A democracia apresenta como traço distintivo uma nova relação com o estatuto do poder, visto que este seria um lugar virtualmente vazio, concebido abstratamente como “poder do povo”, não podendo ser incorporado na figura do governante e nem exercido de forma absoluta, mas apenas a ele delegado e exercido na forma da lei. Portanto, a democracia propugna a possibilidade de socialização do poder.

As ideias de igualdade e liberdade individuais são tidas como pressupostos da cidadania democrática (CHAUÍ, 2001), tendo como base a afirmação de que todos são iguais porque são livres<sup>6</sup>. Entretanto, essa forma sociopolítica busca equilibrar os efeitos da desigualdade real meio da noção de direitos (econômicos, sociais, políticos e culturais), através dos quais os “[...] desiguais conquistam a igualdade.” (CHAUÍ, 2001, p. 11). Portanto, através dos direitos, a democracia propugna a possibilidade de socialização dos bens sociais.

Ora, a democracia como forma de organização da vida social, tendo como pressupostos a socialização do poder e dos bens sociais sob forma de direitos choca-se com as relações sociais capitalista e com a forma oligárquica do exercício do poder que caracteriza as democracias modernas, limitadas pela concepção liberal<sup>7</sup>.

A cisão entre a economia e política no pensamento liberal constitui-se como mecanismo eficaz contra os efeitos da democratização da vida social, pois a separação da totalidade social em duas esferas distintas – o econômico e o político – permite a preservação das desigualdades, no plano econômico, e a efetivação da cidadania democrática, no plano político, sem ameaçar seu fundamento material, pois as relações sociais são escamoteadas sobre formas jurídicas de contrato entre indivíduos livres e iguais. Portanto, a dissociação entre a identidade cívica (cidadania formal) e o status socioeconômico (classe), permite a coexistência entre a igualdade jurídica e a desigualdade econômica, ou seja, a igualdade civil não afeta diretamente nem modifica substancialmente a desigualdade material, dissociando democracia política e democracia econômica<sup>8</sup>.

Freitas (2018) pontua que o liberalismo, que tem no “mercado”<sup>9</sup> o ente regulador das relações sociais, não teria um compromisso originário com a democracia, sendo a mesma tida como um *meio* e não um *fim*. Portanto, sempre que há uma ameaça à liberdade individual (as leis do mercado), a democracia se configura como um risco para o capitalismo. Para o autor, “[...] a democracia é apenas ‘desejável’, mas não é uma condição necessária.” (FREITAS, 2018, p. 14). Nesta ótica, o livre mercado é mais importante que a democracia, pois somente por meio da liberdade econômica pode haver liberdade plena (leia-se: liberdade para o indivíduo acumular propriedade privada).

A ideologia neoliberal eleva a contradição entre “democracia” e “capitalismo”. Na medida em que todas as relações sociais passam a ser baseadas pela troca e o referente da sociedade passa a ser o livre mercado, tudo que se encontra fora dessa esfera – como os direitos



do cidadão e as políticas sociais – devem ser convertidos a essa lógica e todos os embaraços a livre concorrência individual devem ser eliminados. “A ênfase mercantil e concorrencial atinge todos os aspectos da vida, transformando direitos sociais em ‘serviços’ a serem adquiridos, além de transformar cada indivíduo em ‘vendedor de si mesmo’ no livre mercado.” (CHAUÍ, 2017).

Nesse sentido, a reconversão das instituições sociais em organizações, a imagem e semelhança das “empresas”, do cidadão em cliente, dos direitos em serviços, cuja “qualidade” é regulada pelo mercado, e do Estado em gestor, se constituem em ameaças para a democracia, pois solapam a dimensão universal do direito como pressuposto da cidadania democrática. Segundo Boron (2010), sob a égide “inexorável” da globalização e do neoliberalismo, que se espraiam como um “pensamento único”,

[...] o capitalismo abandonou todas as suas incômodas mediações civilizatórias e cidadãs e se fechou no seu núcleo duro, no seu instinto primitivo: a maximização do lucro a qualquer preço. [...] O neoliberalismo é a expressão ideológica desta etapa [...] e regimes “democráticos” ao estilo estadunidense – na verdade, sistemas políticos sequestrados pelos grandes capitais e manipulados à vontade pela indústria da publicidade -, o tipo de “democracias” que requer essa nova fase. (BORON, 2010, p. 44).

Assim, “São abolidas as ideias de direitos sociais por meio da ação do Estado, bem como a *universalidade, igualdade e gratuidade* destes, delegando-se à sociedade sua consecução.” (MANCIBO; MAUÊS; CHAVES, 2006, p. 41, grifo nosso). Por isso, para Coutinho (2012) o neoliberalismo possui características de uma contrarreforma.

Na época neoliberal, não há espaço para o aprofundamento dos direitos sociais, ainda que limitados, mas estamos diante da tentativa aberta – infelizmente em grande parte bem sucedida – de eliminar tais direitos, de desconstruir e negar as reformas já conquistadas pelas classes subalternas (...) as “reformas” que estão atualmente presentes na agenda política tanto dos países capitalistas centrais quanto dos periféricos (hoje elegantemente rebatizados como “emergentes”) – têm por objetivo a pura e simples restauração das condições próprias de um capitalismo “selvagem”, no qual devem vigorar sem freios as leis do mercado. (COUTINHO, 2012, p. 123).

Isto posto, questiona-se acerca dos limites democratizantes das políticas de expansão da educação superior implementadas a partir de 2003 pelo governo federal, assim como seu caráter contraditório, no âmbito de um Estado que adquiriu feições neoliberais, considerando correta a análise de Coutinho (2012), que as caracteriza como “contrarreformas”.

## **AS CONTRARREFORMAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DE 2003 A 2012: PERCURSO CONTRADITÓRIO DAS POLÍTICAS DE “DEMOCRATIZAÇÃO” DO ENSINO SUPERIOR**

A análise das políticas educacionais para o ensino superior de 2003 a 2012 nos permite evidenciar um caráter contraditório, pois, ao mesmo tempo em que fomentaram a expansão da rede federal, por meio das Universidades e dos Institutos de educação, ciência e tecnologia,



atendendo aos anseios da sociedade pela democratização das oportunidades de estudo para segmentos da população historicamente alijados dos graus mais elevados da hierarquia educacional, o fez, adotando, para esse nível de ensino, a perspectiva neoliberal de “Educação Terciária”<sup>10</sup>. Por outro lado, promoveu o crescimento exponencial do setor privado-mercantil, favorecendo o aprofundamento da mercantilização e do empresariamento deste nível de ensino, enfraquecendo seu caráter de direito público e universal e legitimando a concepção privatista de educação como mercadoria de alto valor e como um investimento privado.

É certo que tais reformas não foram inauguradas no período em análise, pois seu escopo se delineava desde a década de 1980, enquanto parte do projeto político da burguesia no sentido de refrear as tendências democráticas que se intensificavam no período de redemocratização do país e de recomposição de sua hegemonia classista, onde um projeto de universidade autônoma não estava em questão.

Em função das lutas democratizantes desencadeadas no seio da sociedade civil foram possíveis alguns avanços em termos sociais e políticos, culminando com a promulgação da Constituição Federal de 1988. No entanto, do ponto de vista econômico, as consequências da transnacionalização do capital e da reestruturação produtiva, contribuíram para a desestabilização da economia e a exaustão do padrão de acumulação vigente, mergulhando o país numa crise que irá perpassar toda a década de 1980.

No Brasil, a exaustão do processo de substituição de importações iniciou um período de estagnação da renda per capita, obsolescência das forças produtivas, enfraquecimento da estrutura de capital das empresas nacionais e desmantelamento do Estado desenvolvimentista. Interrompia-se, assim, um longo ciclo de expansão das forças produtivas durante o qual a economia brasileira havia ampliado seu mercado interno, internalizado as estruturas fundamentais da Segunda Revolução Industrial e cristalizado as bases do Estado nacional burguês. (SAMPAIO JUNIOR., 2007, p. 149).

O avanço das políticas neoliberais no âmbito da economia, adotadas como “solução” para a crise nos anos 1990, solapou as bases da economia nacional, o que, de acordo com Sampaio Junior (2007, p. 152), “[...] minou a solidez material e social do pacto federativo brasileiro [...]”<sup>11</sup>, pela opção por uma associação mais aprofundada com o capital internacional, que promoveu os interesses dos setores pró-imperialistas das frações locais da burguesia (financeiro, agronegócios, *commodities*, etc.) em detrimento dos interesses gerais da população, aprofundando as desigualdades e inviabilizando a concretização de um projeto político mais autônomo e democrático.

Segundo Sampaio Junior (2018), o resultado da transição “lenta, gradual e segura” pactuada entre as elites que sustentaram o regime militar, fez emergir, na Nova República, uma “democracia de baixa intensidade”, marcada pela histórica impermeabilidade do Estado brasileiro às demandas populares, cujo símbolo principal, a Constituição Federal de 1988, tão logo seria alijada em prol da ofensiva neoliberal “[...] iniciada por Collor, consolidada por Fernando Henrique Cardoso e continuada por Lula e Dilma - a investida do capital contra os



direitos dos trabalhadores, o ataque do rentismo sobre os fundos públicos e o avanço do mercado sobre o Estado.” (SAMPAIO JUNIOR., 2018, p. 44).

Esse processo avança sobre a educação superior, como parte do aprofundamento das reformas estruturais do Estado brasileiro iniciadas na década de 1990, desconstruindo a noção de educação superior como direito, dissociando sua contraprestação pelo Estado e ampliando a atuação do mercado nesse segmento<sup>12</sup>.

Nos anos 2000, verifica-se o aprofundamento de uma variante do neoliberalismo no Brasil<sup>13</sup>, a partir dos governos de coalizão de classe, presididos por Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), que combinam políticas econômicas de corte neoliberal com políticas sociais redistributivas de caráter compensatório, com base num consenso de que o sincretismo entre Estado e mercado seriam a base para a restauração da “estabilidade econômica” com “justiça social”, constituindo “[...] um novo ‘acordo pelo alto’ na história brasileira, demarcando o período de 2003 a 2016.”<sup>14</sup> (LIMA, 2017, p. 93).

Uma ideologia que atravessou e constituiu o discurso “desenvolvimentista” e foi recuperada, pelos governos de coalizão de classes, conduzidos pelo Partido dos Trabalhadores no período de 2003-2016, com base no projeto identificado como “novo desenvolvimentismo” ou “social desenvolvimentismo”<sup>15</sup> (LIMA, 2017, p. 94).

A contrarreforma universitária que vem sendo gestada nesse contexto, se contrapõe ao modelo consagrado na Constituição Federal de 1988<sup>16</sup> e põem em relevo ideias relacionadas ao arcabouço ideológico neoliberal, que, basicamente, consistem na redução da atuação do Estado no âmbito das políticas sociais e na ampliação da ideologia privatista, por meio da noção de educação superior como um “serviço público não-exclusivo do Estado”<sup>17</sup> e como formadora de capital humano.

Nesse quadro, o discurso da “democratização” do ensino superior se sustenta sobre dois eixos principais: o ataque ao modelo universitário, considerado caro e insustentável a longo prazo pelo fundo público, em detrimento dos demais níveis de ensino, que precisavam ser melhor assistidos, o que induz a flexibilização desse modelo de organização institucional<sup>18</sup>; e pelo caráter “elitista” do ensino superior brasileiro, sobretudo no setor público, que favorece os mais ricos e exclui a população mais pobre, pela incapacidade do Estado em suprir toda demanda deste nível de ensino, ampliando a participação do setor privado. Deste modo, “racionalizar” os gastos do Estado com a educação superior e, ao mesmo tempo, “compartilhar” com a iniciativa privada os encargos da expansão desse nível de ensino passa a ser a tônica das políticas implementadas no período.

Além disso, a retórica reformista defende que a educação superior deve se tornar mais permeável as demandas do mercado. Portanto, defende a flexibilização das instituições e das modalidades de cursos, lançando mão de estratégias que possam torná-lo mais acessível e conectado às necessidades do mercado (EaD, certificação por módulos, certificação por competências, bacharelados interdisciplinares, ciclos, cursos sequenciais, cursos tecnológicos,





dentre outros), atacando o “padrão” tradicional de organização dos cursos superiores, constituindo novas modalidades de ensino pós-secundário.

Para Catani e Oliveira (2000, p. 31), isto corresponde as orientações do Banco Mundial em referência a necessidade de flexibilização e diversificação do sistema de educação superior nos países em desenvolvimento, pois

As instituições não universitárias são consideradas mais flexíveis no atendimento das demandas do mercado de trabalho. Do mesmo modo, o fomento às instituições privadas de educação superior poderia ampliar as oportunidades de forma eficiente e flexível, sem aumentos adicionais para o Estado. Para este, caberia o papel de estabelecer mecanismos de controle e avaliação das instituições

Com isto, ocorre o desenvolvimento quantitativo do setor, que, valendo-se da diversificação e flexibilização empreendidas pela legislação vigente desde a década de 1990, consolida a tendência de expansão do setor privado-mercantil, sobretudo através de instituições não-universitárias. (MANCEBO, 2017; SGUISSARD, 2006).

Entretanto, sobre o discurso da “democratização” das oportunidades e como parte da estratégia de atender, de forma subordinada, as demandas dos “de baixo”, setores sobre os quais se situa a base de sustentação do governo federal, a expansão das vagas no ensino superior foi um grande marco das políticas educacionais no período, assim como o avanço da ideologia privatista, pois, conforme pontua Lima (2004, p. 30), “Para o projeto neoliberal de educação, a privatização é apresentada como democratização da educação, sendo justificada como ampliação das oportunidades de acesso ao ensino.”

De acordo com Leher (2018), as principais políticas de indução estatal do setor privado (financiamento estudantil, isenção fiscal e políticas de ações afirmativas), em nome da democratização das oportunidades, contribuíram para ampliar o mercado educacional e favoreceram como nunca as corporações, inclusive a atuação dos fundos de investimento de controlam grande parte dos grupos educacionais privados, tornado o controle do capital financeiro na educação no Brasil em algo sem paralelo em nenhum país do mundo. Por outro lado, os programas de expansão da rede pública também tiveram um papel de destaque nas políticas de ampliação do acesso a educação superior, como veremos a seguir.

Percebe-se, assim, o caráter contraditório dessa política e a tentativa de conciliação dos interesses públicos e privados, pois, embora admita-se a importância de promover a expansão do setor público, preserva os interesses do setor privado mercantil, otimizando as condições de sua expansão. Em que pese o processo de privatização da educação superior ter se intensificado nos marcos da década de 1990, atingindo, em 2002, cerca de 70% das matrículas, esse processo não é revertido.

Segundo Leher (2018), entre 2003 e 2014, as “medidas ecléticas” implementadas pelo governo federal foram harmônicas com a agenda do capital e obtiveram importante respaldo do “bloco no poder”, sobretudo através do principal “intelectual orgânico” do setor empresarial, o movimento “Todos pela educação”, a exemplo de medidas como o Plano de Desenvolvimento



da Educação, o PROUNI, o novo FIES, o novo Plano Nacional de Educação (Lei no. 13.005/2014), apesar de beneficiarem outras frações de classes que serviam de sustentação ao governo. De acordo com Leher (2018), apesar dos conflitos pontuais, as convergências com os setores dominantes prevalecem amplamente.

Portanto, a análise de Cêa (2006) corrobora que, mesmo sobre a égide da democratização das oportunidades educacionais, a contrarreforma do ensino superior possui um caráter contraditório e regressivo, pois promove o aniquilamento do sentido acadêmico e da finalidade histórica da universidade, exatamente quando a classe trabalhadora se apresenta como contingente não-desprezível da demanda educacional por esse nível de ensino.

## O REUNI E O PROCESSO DE EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO DA UFMA

Dentre as medidas que compõe do arcabouço da contrarreforma do ensino superior no período em análise, figuram com destaque aquelas que fomentam a expansão da rede pública, especificamente das Universidades federais. Em praticamente uma década, o número de universidades federais foi ampliado de 45 para 63, o que corresponde a 40% do total de instituições criadas em aproximadamente um século de história da universidade no país, ampliando em 76% o contingente de matrículas nestas instituições. (MANCEBO, 2017).

Tomando o período em análise, as ações do governo em relação a expansão das universidades federais foram concebidas em três etapas: a fase I, de 2003 a 2007, que teve como principal foco interiorizar o ensino público federal; a fase II, de 2008 a 2012, combina expansão e reestruturação das IFES, e corresponde a fase de execução do REUNI; e a fase III, consiste na continuidade dos projetos de expansão anteriores e sua complementação com programas específicos de integração regional e internacional.

O REUNI, instituído através do Decreto no. 6.096/07, proclama como objetivo “[...] criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior [por meio do], melhor aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos atualmente existentes [...]” (BRASIL, 2007, art. 1º), pela utilização máxima da capacidade de operação das IFES. Portanto, consiste em associar expansão e reestruturação, no sentido de adequar sua configuração as atuais demandas do mundo globalizado. A concepção original do projeto de reestruturação contida no REUNI foi desdobrada do projeto “Universidade Nova”, amplamente veiculada como solução contra a obsolescência “diagnosticada” para as universidades de modelo tradicional. (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008).

Através do REUNI, o governo “incentiva” as IFES a firmarem contratos de gestão<sup>19</sup>, por meio do estabelecimento de termos de compromisso, pelos quais recebem verbas adicionais pelo cumprimento das metas assumidas, dentro de prazos estabelecidos e mediante indicadores quantitativos. A pretensão do Programa é atingir um aumento substancial de ingressantes nas



IFES e tem como **metas principais**: a **elevação da taxa de conclusão dos alunos para 90%** e o **aumento da relação aluno/professor para 18**.

Para atingir os objetivos do Programa, de ampliar o acesso e a permanência no ensino superior e melhorar a qualidade dos cursos de graduação, o REUNI prevê a otimização dos recursos humanos e materiais existentes nas IFES, com o mínimo de acréscimo ao orçamento. Ou seja, parte do pressuposto de que é necessário não apenas ampliar tais recursos, mas utilizá-los de forma eficiente, com base em critérios objetivos e racionais de gestão. Os valores adicionais são limitados à 20% do total da dotação orçamentária da IFES (excluindo os inativos), referente ao ano inicial de execução do Plano, *condicionado a capacidade orçamentária e operacional do MEC*.

A Universidade Federal do Maranhão adere ao REUNI em 2007, por meio de um Plano de reestruturação aprovado pela Resolução no. 104/CONSUN, de 30/11/2007, que prevê um aporte de recursos na ordem de 121 milhões até 2012, sendo R\$ 44,7 milhões investidos em obras de infraestrutura e R\$ 76,5 milhões para custeio de bolsas e contratação de novos funcionários. Dentre as metas pactuadas, podemos destacar a ampliação das vagas de ingresso, criação de novos cursos, contratação de novos professores e servidores técnico-administrativos, elevação progressiva da relação professor/aluno, redução das taxas de evasão, alcance da meta de conclusão de 90% nos cursos de graduação, ocupação das vagas ociosas, estabelecimento de regras mais flexíveis de ingresso, avaliação e mobilidade estudantil. (UFMA, 2007).

Apesar da resistência da comunidade acadêmica e da forma praticamente impositiva em que se deu a adesão ao Programa, o REUNI foi responsável por desencadear um processo de expansão significativo na UFMA. Na graduação presencial, entre 2007 e 2013, o número de vagas foi de 63,8%, quantidade de cursos cresceu em 86% e no número de matrículas em 79,43%. Na pós-graduação *stricto sensu*, o aumento na matrícula foi ainda maior, de 192,82%, e de 176,92% no número de cursos, com destaque para os cursos de doutorado, que de apenas 1, em 2007, passaram para 9, em 2013. O número de campus no interior subiu de três para oito (+ 160%). O quantitativo de alunos matriculados em programas especiais aumentou em 452,30%, devido a expansão da oferta de cursos de formação de professores (PROEB, PARFOR, PRONERA e PROCAMPO) nos municípios do interior do estado. As matrículas em cursos à distância (graduação, extensão e especialização) tiveram um acréscimo mais de 2000%<sup>20</sup>. Os números da expansão pós-REUNI na UFMA estão sintetizados na tabela abaixo:

Quadro 1 – Expansão da UFMA pós-REUNI (2007-2013)

|  | 2007   | 2013    | 2007-2013 | $\Delta$ % |
|--|--------|---------|-----------|------------|
| <b>Técnico-administrativos</b>                         | 1.147  | 1.579   | 432       | 37,66      |
| <b>Docentes efetivos</b>                               | 907    | 1.300   | 393       | 43,32      |
| <b>Docentes substitutos e visitantes</b>               | 247    | 185     | - 62      | - 25,10    |
| <b>Cursos de graduação presencial</b>                  | 43     | 80      | 37        | 86,04      |
| <b>Matrículas na graduação presencial<sup>21</sup></b> | 11.345 | 20.357* | 9.012     | 79,43      |

(continua)



Quadro 1 – Expansão da UFMA pós-REUNI (2007-2013)

(conclusão)

|   |       |        |        |          |
|---|-------|--------|--------|----------|
| <b>Matrículas em programas especiais</b>                        | 1.063 | 5.871  | 4808   | 452,30   |
| <b>Matrículas em EaD (graduação, extensão e especialização)</b> | 712   | 15.960 | 15.248 | 2.141,57 |
| <b>Matrículas na pós-graduação stricto sensu</b>                | 404   | 1.183  | 779    | 192,82   |
| <b>Cursos de pós-graduação (stricto sensu)</b>                  | 48    | 44     | -4     | -8,3     |

Fonte: Guia da UFMA (2014a), Relatório de Gestão UFMA (2014d), UFMA (2007).

\*Dados informados pela PROEN (alunos ativos em 2013.2).

Quanto as metas qualitativas, destaca-se a implantação de novas modalidades de cursos de graduação formatados no sentido de atender as diretrizes da reforma universitária (Licenciaturas e Bacharelados Interdisciplinares), implantação de um novo sistema de acreditação (baseados nas Diretrizes e Dimensões do REUNI) e a reestruturação dos Projetos Pedagógicos dos cursos já existentes.

O fomento à interiorização foi, evidentemente, uma das principais consequências do REUNI na UFMA. Atualmente, a UFMA conta com 8 *campi* no interior do estado (Imperatriz, Chapadinha, Pinheiro, Bacabal, Codó, São Bernardo, Grajaú e Balsas), crescimento de mais de 160% em oito anos (2005-2013). O ano de 2010 destacou-se no processo de interiorização da UFMA, quando se iniciou o funcionamento efetivo da maioria dos *campi* reestruturados ou criados a partir do REUNI.

Em 2011, observam-se mais claramente os resultados da adesão ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, no que diz respeito, principalmente, à infraestrutura em todos os *campi*. Mantém-se também a política de expansão da UFMA, que oferece cursos regulares de graduação em *campi* do continente, com previsão de ampliação da oferta. (UFMA, 2012c, p. 14).

Portanto, o processo de expansão e interiorização da UFMA se intensificou, sobretudo a partir do 2º. Semestre de 2010, representando uma expansão no número de cursos de mais de 50% em cinco anos. Esse movimento também se reflete em relação a matrícula, cuja expansão no interior foi de 319,15% no período de 2007 a 2013, enquanto na capital foi de 17,85%.

Apesar do grande movimento expansionista desencadeado pelo REUNI na UFMA, sobretudo no que tange a interiorização, podemos afirmar que tal processo se deu com muitas limitações, em decorrência do próprio escopo da proposta de expansão com poucos recursos e da reestruturação acadêmico-curricular fomentada a partir do Programa. As limitações orçamentárias, incompatíveis com o aumento do número de campus, de novas vagas e matrículas, fomentou a implantação de cursos com formatos ditos “inovadores”, que não demandam muitos investimentos em infraestrutura, considerados de “baixo prestígio social” e que agregam um grande quantitativo de vagas, como é o caso das Licenciaturas Interdisciplinares (LIs)<sup>22</sup>, que, basicamente, foram os únicos cursos implantados na maioria dos *campi* do interior durante a vigência do REUNI. De acordo com Sousa e Coimbra (2015, p. 150):



Os projetos dos cursos de Licenciaturas Interdisciplinares foram elaborados de forma a atender as metas pactuadas com o REUNI, sobretudo no que diz respeito a flexibilização curricular, a formulação de projetos de cursos inovadores, a ampliação de vagas noturnas e o processo de interiorização da UFMA, pois os mesmos foram implantados exclusivamente em campus do interior do estado, com a maioria dos cursos funcionando no noturno, tendo como justificativa “ *a economia de recursos humanos, de sorte a podermos equipar todos os campi com cursos formando docentes em todas as áreas requeridas pelo ensino na EB*” (Projeto Pedagógico. Curso de Licenciatura Interdisciplinar por competências – Ciências Humanas – UFMA).

Outra limitação do processo de expansão e interiorização da UFMA foi a precariedade quanto as instalações físicas da maioria dos *campi*, que foram inaugurados sem as condições adequadas para a realização das atividades acadêmicas. Alguns campi iniciaram seu funcionamento em espaços improvisados, instalações antigas e até mesmo prédios cedidos por terceiros, como é o caso dos campi de Chapadinha, Grajaú e Balsas. Infelizmente, este não parece ser um problema pontual ou conjuntural, mas um “padrão” que se estabeleceu para as novas universidades e *campi* criados a partir dos programas de expansão.

O Dossiê da ANDES (ANDES, 2013a; ANDES, 2013b) sobre a precarização das condições de funcionamento das Universidades Federais no momento pós-expansão também aponta essa tendência, documentando diversas situações em várias universidades do país, tais como cursos funcionando em espaços improvisados, obras inacabadas, falta de insumos básicos para a manutenção das atividades, falta de laboratórios, bibliotecas, equipamentos de informática, salas superlotadas, dentre outras situações que corroboram para a precarização das condições de trabalho na Universidade.

Pela análise do ANDES, fica implícito que a precariedade parece não ser algo momentâneo, mas se que se cristalizou, tendo em vista que, passados quase dez anos do início do processo de expansão, essas condições não se alteram significativamente no todo das instituições, tendência que se agrava ainda mais com a crise econômica e fiscal que se abate sobre o país a partir de 2015, que justificou o progressivo cerceamento dos recursos das IFES, em meio ao processo de expansão, sobretudo no que se refere a recursos para investimento. (ANDIFES, 2017).

Outro elemento fundamental na análise do processo de expansão/interiorização da UFMA pós-REUNI é a questão dos recursos humanos. A evolução do quadro de servidores docentes e técnico-administrativos da UFMA nos anos pós-REUNI foi significativa. No entanto, considerando as dimensões da expansão da UFMA e a defasagem acumulada no período anterior no quadro de funcionários da instituição, talvez essa expansão não tenha sido suficiente.

Dados do Boletim Informativo UFMA Virtual (UFMA 2015a e 2015b) apontam que a evolução do quadro docente da instituição foi de 50%, entre 2007 e 2014, enquanto que a evolução do número de cursos de graduação (presenciais, a distância e especiais) foi de 86% e de alunos matriculados na graduação foi de 80%, isso sem contar o déficit remanescente de anos anteriores e a evolução da pós-graduação *stricto sensu*, que teve uma expansão de 192% no quantitativo de alunos. (UFMA, 2014a).



Conforme dados disponibilizados pelo sistema de gestão de pessoal da UFMA (SIGRH), o quantitativo de docentes efetivos, considerando o período de maior expansão da UFMA (2009-2013), verificou uma variação de 20%. Se considerarmos apenas os docentes ativos, excluindo os afastados e cedidos, teremos um incremento de apenas 16,5%, enquanto o incremento no contingente de professores substitutos e visitantes foi de 140% no período.

Com relação ao corpo técnico-administrativo, houve um acréscimo de apenas 6,3% de 2009 a 2013, sendo que aproximadamente 50% deste contingente encontra-se lotado no Hospital Universitário. Neste segmento, percebemos que existe uma defasagem ainda maior, pois, considerando o contingente efetivamente ativo, excluindo os afastamentos e cessões, temos um acréscimo de apenas 72 servidores no quadro da UFMA no período, o que corresponde a um aumento de 5%.

Cabe ressaltar que, em 2009, o Relatório de Gestão da UFMA já apontava que alguns setores da instituição funcionavam em situação de “déficit crônico” em relação a pessoal. O Relatório informa que neste ano 133 técnicos se encontram em Abono permanência, podendo se aposentar a qualquer momento, e que quase 10% dos docentes e aproximadamente 7% dos técnicos, num total de 206 servidores, já estão em condições de se aposentar.

Os indicadores de evolução da relação docente X aluno e funcionário X aluno, tem aumentado a cada ano, conforme números fornecidos pela UFMA em seus relatórios anuais, o que evidencia a tendência de intensificação do trabalho na Universidade, no sentido de buscar a “[...] otimização dos recursos humanos disponíveis.” (UFMA, 2011, p. 206).

Quadro 2 – Indicadores aluno x professor e aluno x funcionário – UFMA (2013-2009)

| INDICADOR  | 2013  | 2012 | 2011 | 2010 | 2009 |
|--|-------|------|------|------|------|
| Aluno tempo integral/professor equivalente           | 13,01 | 9,76 | 9,59 | 8,75 | 9,70 |
| Aluno tempo integral/funcionário equivalente, sem HU | 10,36 | 7,55 | 7,94 | 7,43 | 7,68 |

Fonte: Relatório de Gestão UFMA (2014d, p. 309). Indicadores calculados com base na fórmula do TCU.

Entretanto, há que se considerar que um dos objetivos do REUNI é a “[...] racionalização dos recursos humanos e materiais da Universidade [...]” (BRASIL, 2007) , o que significa alcançar patamares de intensificação do trabalho dos servidores de modo que se produza “mais” com “menos”. De acordo com os dados do Relatório de Gestão da UFMA, essa tendência é confirmada: “Aluno Tempo Integral x Professor Equivalente apresentaram evolução em relação ao ano de 2011, ratificando a tendência de *otimização* dos recursos humanos disponíveis.” (UFMA, 2014d, p. 221, grifo nosso).

Com relação ao quadro de pessoal que atua nos *campi* do interior, essa situação de contratações insuficientes e, conseqüentemente, de intensificação do trabalho fica bem configurada, conforme aponta a tabela abaixo:

Quadro 3 – Técnicos-administrativos e docentes por *campi* - UFMA (2009-2013).

| CAMPUS       | 2009 |      | 2010 |      | 2011 |      | 2012  |      | 2013 |      |
|--------------|------|------|------|------|------|------|-------|------|------|------|
|              | Doc. | T.A. | Doc. | T.A. | Doc. | T.A. | Doc.  | T.A. | Doc. | T.A. |
| Bacabal      | 0    | 2    | 8    | 2    | 11   | 3    | 11    | 4    | 18   | 5    |
| Codó         | 1    | 1    | 8    | 4    | 9    | 5    | 9     | 5    | 22   | 5    |
| Pinheiro     | 0    | 2    | 7    | 5    | 9    | 5    | 10    | 5    | 22   | 7    |
| Grajaú       | 0    | 0    | 8    | 0    | 10   | 0    | 11    | 2    | 17   | 2    |
| S. Bernardo  | 0    | 0    | 9    | 0    | 16   | 0    | 17    | 2    | 19   | 2    |
| Balsas       | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0     | 0    | 4    | 2    |
| Chapadinha   | 42   | 10   | 46   | 9    | 47   | 10   | 45    | 12   | 45   | 9    |
| Imperatriz   | 53   | 15   | 80   | 20   | 82   | 23   | 91    | 24   | 109  | 32   |
| <b>TOTAL</b> | 96   | 30   | 166  | 40   | 224  | 46   | 194   | 54   | 256  | 64   |
| $\Delta\%$   | -    | -    | 75,9 | 33,3 | 34,9 | 15   | -13,3 | 17,4 | 31,9 | 18,5 |

Fonte: Elaboração própria com base no Sistema Integrado de Recursos Humanos da UFMA-SIGRH (2007-2019).

No geral, percebemos que o quantitativo de técnico-administrativos mais que dobrou no período. No entanto, esse crescimento não acompanha o ritmo da expansão, pois, se considerarmos apenas as unidades administrativas básicas para funcionamento de um campus, como coordenações de curso, secretaria geral e biblioteca, levando em conta que cada campus oferece, pelo menos, dois cursos de graduação, percebemos que o quadro de funcionários não contempla, em muitos casos, pelo menos um servidor por setor. Cabe ressaltar que, nos anos iniciais da expansão, alguns *campi* não dispunham sequer de técnicos-administrativos em seu quadro, o que nos leva a inferir que o processo de expansão/interiorização da UFMA acarretou uma intensificação do trabalho tanto de servidores técnico-administrativos, quanto de docentes, que acabam acumulando funções administrativas.

Pelo acúmulo de atividades administrativas para suprir a carência de técnicos mais as atividades acadêmicas (ensino, pesquisa, extensão, orientações de estágio e TCC), considerando o grande contingente de alunos (em média 60 alunos), percebe-se que há uma tendência à intensificação do trabalho docente ainda maior nos *campi* interiorizados. Considerando que, em 2013, cada um desses *campi* (com exceção de Imperatriz) oferecia em média, 3 cursos, chegamos a uma relação de aproximadamente 7 professores por curso.

Este cenário corrobora com as análises de inúmeros estudiosos, de que a expansão ocorreu sem a mínima estrutura física e de pessoal necessários para atender as demandas cada vez maiores e que o REUNI gerou uma otimização dos gastos do Estado, a partir de uma ampliação de verbas para infraestrutura e recursos humanos que não acompanhou a ampliação das vagas, cursos e matrículas.

Percebemos que, se por um lado o Programa trouxe a expansão e interiorização das universidades federais, proporcionando aos alunos a oportunidade de cursar a tão esperada graduação, por outro, tal política evidenciou a falta de infraestrutura dos novos *campi* e a precarização do trabalho dos docentes e técnicos neles inseridos, que devem dar conta de inúmeras atividades, diante de um número cada vez menor de contratações. (LÉDA *et al.*, 2015, p. 456).



Outro fator importante para esta análise, diz respeito a sustentabilidade da expansão, uma vez que é preciso confrontar acesso, permanência e sucesso. A tabela abaixo revela dados da taxa de sucesso na graduação na UFMA, calculada com base na razão entre o número de diplomados e o número de ingressantes. Verifica-se que as taxas de diplomação vêm caindo em relação as taxas de ingresso, o que pode ser atribuído a criação de novas vagas e a abertura de cursos. Contudo, a evolução da taxa de sucesso na graduação apresenta a tendência de queda, mesmo após o período mais significativo de expansão de vagas (2010 a 2013). Observando esses dados, percebe-se um baixo aproveitamento das vagas ofertadas em termos de conclusão de curso, inferiores ao verificado no período anterior ao REUNI, o que sugere que a expansão quantitativa de vagas nos últimos anos não tem resultado em uma elevação dos índices de graduação.

Quadro 4 - Taxa de sucesso na graduação (TSG) – UFMA (2007-2017)

| 2007  | 2008  | 2009  | 2010  | 2011  | 2012  | 2013  | 2014  | 2015  | 2016  | 2017  |
|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 54,92 | 62,06 | 60,65 | 51,07 | 50,39 | 52,95 | 42,44 | 40,33 | 37,35 | 33,77 | 35,36 |

Fonte: Relatórios de Gestão UFMA (2012c, 2018).

Um outro aspecto que se percebe é que ao término do período do REUNI as vagas ociosas têm crescido, sobretudo nos campi do interior, conforme se percebe na tabela abaixo, com destaque para os cursos de LIs, demonstrando que a expansão não tem sido sustentável:

Quadro 5 - Vagas ociosas cursos de graduação UFMA (2012-2018)

| CAMPUS       |       | 2012 | 2013 | 2014* | 2015 | 2016 | 2017* | 2018* |
|--------------|-------|------|------|-------|------|------|-------|-------|
| Bacabal      | TOTAL |      | 3    | 36    | 40   | 80   | --    | 103   |
|              | LI**  | --   | 3    | 36    | 40   | 57   | --    | 103   |
| Balsas       | TOTAL | --   | --   | 5     | 11   | --   | --    | 27    |
| Chapadinha   | TOTAL | 120  | 123  | 112   | 271  | 215  | 27    | 128   |
| Codó         | TOTAL | --   | --   | 75    | 40   | 69   | --    | 47    |
|              | LI    | --   | --   | 75    | 40   | 67   | --    | 32    |
| Grajaú       | LI*** | --   | 84   | 134   | 20   | 65   | 14    | 152   |
| Imperatriz   | TOTAL | 118  | 138  | 284   | 396  | 74   | 3     | 152   |
|              | LI    | --   | --   | 65    | 45   | 10   | --    | 50    |
| São Bernardo | TOTAL | --   | 54   | 75    | 35   | 45   | 47    | 107   |
|              | LI    | --   | 54   | 75    | 35   | 45   | 14    | 57    |
| Pinheiro     | TOTAL | --   | 48   | 87    | 30   | 169  | 2     | 19    |
|              | LI    | --   | 48   | 65    | 20   | 129  | --    | 19    |

Fonte: Editais de seleção de vagas ociosas UFMA (2012a, 2012b, 2013a, 2013b, 2014b, 2015c, 2015d, 2016a, 2017).

\*Apenas 2º. Semestre.

\*\* Licenciaturas Interdisciplinares.

\*\*\* Este campus oferta apenas LIs.





Com base nos dados da tabela, podemos evidenciar que o quantitativo de vagas ociosas nos *campi* interiorizados da UFMA é crescente e elevado. Portanto, é possível inferir que as estratégias para a redução de vagas ociosas por meio da oferta de cursos com formatos “inovadores” e mais flexíveis não foi efetiva.

Muitos fatores elencados na literatura podem estar relacionados a evasão e a ociosidade de vagas observadas na UFMA, as quais evidenciam os limites do processo de expansão nos moldes instituídos pelo REUNI.

A adoção de cursos com caráter “inovador”, currículo flexível e formação generalista pode ser um dos fatores. Estudo sobre os bacharelados interdisciplinares da Universidade Federal da Bahia, citado por Gilioli (2016) aponta que a busca por propostas de graduação mais tradicionais e profissionalizantes (diferentes do perfil inovador e recente dos Bacharelados Interdisciplinares daquela instituição) estão entre as causas da evasão nestes cursos.

Igualmente, tal fenômeno é apontado em estudo de Carvalho e Marques (2016) no que se refere as Licenciaturas Interdisciplinares no campus de Pinheiro, uma vez que as autoras constatam que as instabilidades e incertezas geradas nos estudantes em relação ao perfil do curso foi fator desencadeante da evasão naquele campus, onde, de acordo com dados coletados pelas autoras, o percentual de 50% das vagas não ocupadas indica uma evasão estudantil acentuada nos anos de 2010 a 2013. Sobre as causas responsáveis pela evasão nas LIs, o estudo aponta que:

[...] a instabilidade que marcou os anos iniciais da implantação das LIs, uma vez que esses cursos possuíam formato demasiadamente diferente dos demais cursos de formação docente desenvolvidos até então. Algumas “inovações” da proposta, como o caráter generalista, implicaram em baixas perspectivas de inserção no mercado de trabalho para o estudante egresso. (CARVALHO; MARQUES, 2016, s/p).

A escolha de cursos de baixo prestígio social, como as licenciaturas, que, em regra, atraem alunos oriundos das camadas populares, que, portanto, enfrentam maiores dificuldades de se manter estudando, seja por questões acadêmicas – devido a fragilidades oriundas da educação básica -, seja por fatores socioeconômicos, que não são suficientemente atacados pelas políticas institucionais. Estudo de Oliveira e Carvalho (2011 *apud* GILIOLI, 2016) sobre evasão nas licenciaturas confirma essa tendência, afirmando que “[...] por todo o Brasil as universidades apresentam alto índice de evasão nos setores de licenciatura (48% não chegam a se formar, todo ano 19,6% desistem do curso).” Geralmente, essa desistência está atrelada a mudança de curso, em função das baixas expectativas profissionais relacionadas a carreira do magistério, mas também ao perfil socioeconômico dos estudantes.

Fatores referentes a estrutura física disponível na instituição para dar suporte ao curso (disponibilidades de equipamentos de informática, laboratórios de ensino, qualidade do espaço físico, bibliotecas e instalações) (BRASIL, 1996) também são apontados como causas da evasão. Neste caso, conforme já pontuamos acima, a expansão realizada de maneira precária, constitui um forte componente que influencia tanto na qualidade dos cursos quanto na permanência dos alunos.



As políticas de assistência estudantil podem ser uma medida eficiente de fomento ao acesso e permanência, dada a sua importância no que se refere a sustentação do processo de expansão, no sentido de garantir, além do ingresso, a manutenção com êxito do estudante na Universidade, sobretudo aqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica, universo que se ampliou consideravelmente nas universidades federais nos últimos anos (ANDIFES, 2014), justificando, inclusive, a instituição de uma política nacional de assistência estudantil<sup>23</sup>, para dar sustentação à expansão.

Observa-se que, de modo geral, assistência estudantil na UFMA encontra-se demasiadamente atrelada às características da política nacional de assistência estudantil, direcionada prioritariamente para alunos em situação de vulnerabilidade social (egressos de escola pública e com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio) e se faz através da política de “bolsificação”, ou seja, através de assistência individual às demandas de um público estudantil limitado às características de vulnerabilidade instituídas pela PNAES<sup>24</sup>.

Em termos percentuais, o valor empregado em assistência estudantil, tomando o orçamento de custeio da UFMA consignado na LOA oscilou de 9,44%, em 2009, atingindo 14,5% em 2014, com os menores percentuais entre 2010, 6,67%, e 2011, 7,5%, mesmo considerando o aumento expressivo no número de matrículas. Em 2012, com a implantação da lei de cotas, os recursos para a assistência estudantil são ampliados para 11,5%, no entanto, o número de estudantes atendidos permanece estável, conforme dados disponíveis na Lei Orçamentária Anual e Relatórios de Gestão da UFMA. Considerando os recursos da Matriz PNAES destinados à assistência estudantil na UFMA, percebe-se um progressivo crescimento desde 2010<sup>25</sup>, entretanto, tais recursos têm sido insuficientes para atender toda a demanda.

Houve aumento anual do orçamento da matriz do PNAES, no entanto tais recursos foram insuficientes para atender ao conjunto de demandas específicas da assistência estudantil, uma vez que a expansão do acesso dos estudantes não foi proporcional ao volume de recursos destinados anualmente. (UFMA, 2016, p. 109).

A partir dos dados brevemente explanados neste tópico, percebe-se que o crescimento exponencial de cursos, vagas e matrículas fomentado a partir do processo de expansão da UFMA, não significou um inequívoco avanço em termos de uma real inclusão social e educacional, quando se analisam os fatores relacionados à permanência e sucesso da graduação, perfil dos cursos e condições de infraestrutura e políticas de assistência estudantil. Acreditamos que não basta apenas fomentar o ingresso do público estudantil apenas pela existência de vagas, mas garantir a permanência e a conclusão com êxito do percurso acadêmico, numa perspectiva mais ampla de acesso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas de expansão da rede pública de ensino superior foram uma importante inflexão no âmbito das políticas educacionais nas últimas décadas, pois permitiram ampliar o



acesso e fomentaram, ainda que com restrições, uma certa democratização da educação superior no país, nos limites históricos e estruturais que restringem a plena garantia desse direito para todos.

Entretanto, neste quadro não podemos deixar de considerar a existência de disputas entre as diferentes classes sociais em torno do conteúdo da política social como direito, o que tenciona a atuação do Estado na condução dessa política, conforme a correlação de forças em disputas na sociedade e da relação destas forças com o bloco no poder.

Este é um aspecto importante no que concerne a compreensão do caráter contraditório da contrarreforma da educação superior no período em análise, considerando a atuação organizada da burguesia em torno da defesa dos seus interesses estratégicos na agenda educacional do governo – com destaque para a privatização e mercantilização desse nível de ensino e da adoção da pedagogia do capital nas escolas - por meio da atuação de seus organismos, e dos movimentos sindicais, populares e sociais, que se contrapõem aos interesses do capital na área educacional, atuando em defesa da educação pública, gratuita, laica e de qualidade<sup>26</sup> e da ampliação das oportunidades educacionais.

Nesta correlação de forças, de acordo com Leher (2018), o governo buscou garantir a “governabilidade” por meio de medidas ecléticas, que acomodam tanto os interesses do capital quanto os de setores da classe trabalhadora que se sentem contemplados com as políticas de “democratização” da educação superior. Operando por meio da política de coalizão de classes, o governo federal expandiu a rede de instituições federais de educação superior, possibilitando alternativas de formação da classe trabalhadora em consonância com as diretrizes do mercado, amparado no discurso da necessidade de “modernização” das Universidades e em nome da “democratização” do acesso à educação superior.

O REUNI, indubitavelmente, foi um dos fatores que mais contribuíram para este propósito, fomentando a expansão com reestruturação das IFES, além do processo de interiorização destas instituições, cujo impacto quantitativo foi notável, em que pese a manutenção do predomínio do setor privado neste nível de ensino em termos de instituições e matrículas, igualmente induzido pelas políticas educacionais do período.

Entretanto, em que pese a expansão quantitativa das instituições de ensino superior públicas, sem dúvidas deveras importante para a ampliação do acesso a esse nível de ensino, as limitações do ponto de vista do financiamento público, tendo em vista a existência de um passivo histórico de perdas orçamentárias acumuladas desde a década de 1990, e da não garantia da continuidade deste financiamento em patamares adequados para dar sustentabilidade à expansão fomentada nos últimos anos, garantindo a manutenção de um padrão mínimo de qualidade, vão resultar em deterioração de suas condições de funcionamento, comprometendo, em muitos casos, o cumprimento de sua função social<sup>27</sup>.

Além disso, o REUNI fomentou a reestruturação da universidade, tendo em vista adequá-la as novas funções as quais é instada a corresponder, sobretudo no que se refere à



formação da força de trabalho no bojo do atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas, em consonância com as orientações dos organismos internacionais.

Contraditoriamente, a ampliação do acesso à educação superior coincide com um processo de desqualificação e precarização dos postos e de intensificação da exploração do trabalho, que, conseqüentemente, altera o conteúdo da formação, no sentido de um “[...] novo disciplinamento da força de trabalho [...]” (KUENZER, 2005), na qual “É suficiente usar os conhecimentos empíricos disponíveis sem apropriar-se da ciência, que permanece como algo estranho e exterior.” (KUENZER, 2005, p. 88). Portanto, a diferenciação e hierarquização do sistema foi a contrapartida necessária a expansão do acesso ao ensino superior, sobretudo para as camadas populares, por meio da apropriação das recomendações dos organismos internacionais quanto a concepção de “educação terciária”. “A diversificação das instituições de ensino superior organicamente monitoradas pelos organismos internacionais foi a solução que o capital encontrou para dar acesso, de forma estratificada, a setores amplos das classes populares a esse nível de ensino.” (NEVES; PRONKO, 2008, p. 130).

Analisando o recente processo de expansão do ensino superior no Brasil de 2002 a 2012, Sguissardi (2015) questiona se se trata de um processo de democratização ou de massificação mercantil. Conforme a análise dos dados sobre a expansão, o autor afirma que o sistema se “[...] mantém como de elite e de alta qualificação para poucos, enquanto adquire traços de ‘sistema’ de massas e de baixa qualificação para muitos. Isto poria em dúvida o alcance das pretendidas metas oficiais de sua democratização [...]” (SGUISSARDI, 2015, p. 869). Assim, Sguissardi (2015) questiona o caráter democrático da atual expansão do ensino superior no Brasil, uma vez que a mesma se faz a partir da diluição do caráter público da educação superior, considerada cada vez mais como uma mercadoria, um serviço restrito a esfera do privado-mercantil, assim como o empobrecimento da formação acadêmica, entendida como adestramento de mão-de-obra para o mercado.

No caso da UFMA, a ação do REUNI foi um aspecto determinante para este processo, que, no entanto, não se esgota na expansão quantitativa, mas na ressignificação dos processos de formação, no aprofundamento da heteronomia, na precarização de suas condições de funcionamento, na intensificação e precarização do trabalho. Esse processo se exacerbou particularmente no caso das unidades interiorizadas. Por outro lado, oportunizou, embora com todas as limitações apontadas, a ampliação do acesso à educação superior para população residente no interior do Maranhão.

Esse processo reitera a tese defendida neste trabalho de que a recente expansão massificada da oferta de educação superior no Brasil, fomentada pela contrarreforma implementada no período, não rompe com o padrão educacional e cultural dependente instituído, mas visa adequar as instituições formadoras para se constituírem em agências de educação terciária, sob o discurso da inclusão e democratização da educação superior.



## REFERÊNCIAS

ANDES-SN. Contingenciamentos e cortes fazem orçamentos das universidades despencarem. **InformANDES**, Brasília, n. 54, p. 4-5, jan. 2016.

ANDES-SN. **Precarização das condições de trabalho I: cargos, vagas e o REUNI: os efeitos da expansão quantitativa da educação federal**. Dossiê Nacional 3. Brasília-DF, abril, 2013a.

ANDES-SN. **Precarização do trabalho docente II: na defesa da educação pública de qualidade**. Dossiê Nacional 3. Brasília-DF, novembro, 2013b.

ANDIFES. FONAPRACE. **IV pesquisa do perfil socioeconômico e cultura dos graduandos das instituições de ensino superior brasileiras 2014**. Uberlândia, 2014.

ANDIFES. **Universidades Federais: patrimônio da sociedade brasileira**. Brasília, DF, 2017.

BANCO MUNDIAL. **Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafios para la educación terciaria**. Washington, 2003. Disponível em: [www.bancomundial.org.br](http://www.bancomundial.org.br). Acesso em: 05 dez. 2014.

BORON, A. **O socialismo no século XXI: há vida após o neoliberalismo?** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

BRASIL. **Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras**. Brasília: ANDIFES/ABRUEM/SESU/MEC. 1996. Disponível em: [http://www.andifes.org.br/wp-content/files\\_flutter/Diplomacao\\_Retencao\\_Evasao\\_Graduacao\\_em\\_IES\\_Publicas-1996.pdf](http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf). Acesso em: 7 ago. 2018.

BRASIL. **Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, DF, 2007.

CARVALHO, E.; MARQUES, L. L. O REUNI e a expansão/interiorização da UFMA: sentidos e desafios para a democratização do direito à educação. *In: ENCONTRO DE EDUCADORES MARANHENSES, 7.; I SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA, 1., 2016, São Luís. Anais [...].* São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2016. p.

CASTELO BRANCO, R. O novo-desenvolvimentismo e a decadência ideológica do estruturalismo latino-americano. **OIKOS**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 71-91, 2009. Disponível em: [www.revistaoidos.org](http://www.revistaoidos.org). Acesso em: 07 ago. 2017.

CASTELO, R. **O social-liberalismo: auge e crise da supremacia burguesa na era neoliberal**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. de. A reestruturação da educação superior no debate internacional: a padronização das políticas de diversificação e diferenciação. **Revista**



**Portuguesa de Educação**, Portugal, v. 13, n. 02, p. 29-52, 2000. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/374/37413203.pdf>. Acesso em: 04 nov. de 2017.

CÊA, G. S. dos S. As versões do anteprojeto de lei da reforma da educação superior: princípios, impasses e limites. *In*: SIQUEIRA, A. C. de.; NEVES, L. M. W. (org.). **Educação superior: uma reforma em processo**. São Paulo: Xamã, 2006. p. 43-79.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.

CHAUÍ, M. **O retrato de uma catástrofe**. Entrevista com Marilena Chauí para Jornalistas Livres em 30/01/2017. Disponível em: <https://politicadasensibilidade.wordpress.com/2017/02/09/o-retrato-de-uma-catastrofe-entrevista-com-marilena-chau-i-para-os-jornalistas-livre/>. Acesso em: 10 jan. 2019.

CHAVES, V. L. J. Política de financiamento e a expansão da educação superior no Brasil: o público e o privado em questão. **ETD – Educ. temat. digit.**, Campinas, SP, v. 17, n. 2, p. 427-441, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd>. Acesso em: 15 out. 2015.

COUTINHO, C. N. A época neoliberal: revolução passiva ou contrarreforma? **Novos Rumos**, Marília, v. 49, n. 01, p. 117-126, jan./jun. 2012.

DIAS, E. F. **A liberdade (im)possível na ordem do capital**: reestruturação produtiva e passivização. 2. ed. rev. e ampl. IFCH/UNICAMP. Textos Didáticos, no. 29 – Setembro de 1999.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GILIOLI, R. de S. P. **Evasão em instituições federais de ensino superior no Brasil**: expansão da rede, sisu e desafios. Câmara dos Deputados, Consultoria Legislativa, Estudo Técnico. Maio de 2016. Disponível em: [http://www2.camara.leg.br/a-camara/documentos-e-pesquisa/estudos-e-notas-tecnicas/areas-da-conle/tema11/2016\\_7371\\_evasao-em-instituicoes-de-ensino-superior\\_renato-gilioli](http://www2.camara.leg.br/a-camara/documentos-e-pesquisa/estudos-e-notas-tecnicas/areas-da-conle/tema11/2016_7371_evasao-em-instituicoes-de-ensino-superior_renato-gilioli). Acesso em: 22 set. 2018.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In*: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

LÉDA, D. B., *et al.* “É pro interior, vamos expandir de qualquer jeito”: Reflexões sobre a interiorização em uma universidade federal. *In*: SEMINÁRIO DA REDE UNIVERSITAS/BR POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: A EXPANSÃO PRIVADO-MERCANTIL EM QUESTÃO, 23., 2015, Belém. **Anais [...]**. Belém: UFPA, 2015. p. 452-467.

LEHER, R. **Universidade e heteronomia cultural no capitalismo dependente**: um estudo a partir de Florestan Fernandes. Rio de Janeiro: Consequência, 2018.



LIMA, K. R. de S. A reforma da política educacional brasileira submissão do governo Lula às políticas dos organismos internacionais do capital. *In*: PAULA, M. de F. de. (org.).

**Debatendo a universidade**: subsídios para a reforma universitária. Florianópolis: Insular, 2004.

LIMA, K. R. de S. Brasil em tempos de contrarrevolução. **Universidade e Sociedade**, ano XXVII, n. 59, p. 92-103, jan. 2017.

LIMA, K. R. de S. **Reforma da educação superior nos anos de contra-revolução neoliberal**: de Fernando Henrique Cardoso a Luis Inácio Lula da Silva. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, 2005.

LIMA, L; AZEVEDO, M. L. N. de.; CATANI, A. M. O Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação**, Campinas: Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008.

MACIEL, D. “Melhor impossível”: a nova etapa da hegemonia neoliberal sob o governo Lula. **Universidade e sociedade**, Brasília-DF, ano XX, n. 46, jul. 2010.

MANCEBO, D. Educação superior no Brasil: expansão e tendências. *In*: SILVA JUNIOR, J. dos. R. *et al.* (org.). **Política de educação superior brasileira**: apontamentos e perspectivas. Belo Horizonte, MG: Traço Fino: Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2017.

MANCEBO, D.; MAUÉS, O.; CHAVES, V. L. J. Crise e reforma do Estado e da universidade brasileira: implicações para o trabalho docente. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 37-53, 2006.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. 21. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. Livro I.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 2. ed. 3. reimp. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

NEVES, M. L. W.; PRONKO, M. A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

SAMPAIO JR, P. de A. Desfecho melancólico. *In*: COUTINHO, L. C. S. *et al.* (org.). **História e historiografia da educação**: debates e contribuições. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 37-48.

SAMPAIO JUNIOR, P. de A. **Globalização e reversão neocolonial**: o impasse brasileiro. *In*: Filosofía y teorías políticas entre la crítica y la utopía. Hoyos Vásquez, Guillermo. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. 2007. ISBN: 978-987-1183-75-3. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/hoyos/11Sampaio.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2017.

SAMPAIO JUNIOR, P. de. A. Desenvolvimentismo e neodesenvolvimentismo: tragédia e farsa. *In*: **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 112, p. 672-688, out./dez. 2012.



SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 39. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. O choque teórico da politécnica. **Trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, mar. 2003.

SGUISSARD, V. Educação superior no Brasil: democratização ou massificação mercantil? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, out./dez. 2015.

SGUISSARD, V. Reforma Universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, Especial, p. 1021-1056, out. 2006.

SGUISSARD, V.; SILVA JUNIOR, J. dos R. **Trabalho intensificado nas Federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009.

SOUSA, A. P. R. de.; COIMBRA, L. J. P. As licenciaturas interdisciplinares e o processo de expansão das IFES: implicações para a formação de professores. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 65, p. 141-159, out. 2015. ISSN: 1676-2584.

UFMA. Universidade Federal do Maranhão Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos. Diretoria de Administração de Pessoal (DAP). **QUANTITATIVO DAS ADMISSÕES E VACÂNCIAS DE DOCENTES DA CARREIRA DO MAGISTÉRIO SUPERIOR (2009, 2010, 2011, 2012 e 2013)**. Disponível em [www.sighr.ufma.br](http://www.sighr.ufma.br). Acesso em: 30 ago. 2017.

UFMA. Universidade Federal do Maranhão. **Boletim Informativo UFMA Virtual no. 11. ano I. 18 de maio de 2015**. Disponível em: [www.ufma.br](http://www.ufma.br). Acesso em: 05 maio 2015a.

UFMA. Universidade Federal do Maranhão. **Boletim Informativo UFMA Virtual no. 14. ano I. 21 de março de 2015**. Disponível em: [www.ufma.br](http://www.ufma.br). Acesso em: 05 mar. 2015b.

UFMA. Universidade Federal do Maranhão. **Guia da UFMA**. São Luís, 2014a.

UFMA. Universidade Federal do Maranhão. **Plano de reestruturação e expansão**. UFMA, 2007.

UFMA. Universidade Federal do Maranhão. Pró-Reitoria de Ensino. **EDITAL 07/2012 - PROEN (Processo Seletivo de Vagas Ociosas para Ingresso nos Cursos de Graduação em 1º/2012)**. São Luís, 2012a. Disponível em: [www.ufma.br](http://www.ufma.br). Acesso em: 20 out. 2019.

UFMA. Universidade Federal do Maranhão. Pró-Reitoria de Ensino. **EDITAL 80/2012 (Processo Seletivo de Vagas Ociosas para Ingresso nos Cursos de Graduação em 2º/2012)**. São Luís, 2012b. Disponível em: [www.ufma.br](http://www.ufma.br). Acesso em: 20 out. 2019.

UFMA. Universidade Federal do Maranhão. Pró-Reitoria de Ensino. **EDITAL 78/2013 (Processo Seletivo de Vagas Ociosas para Ingresso nos Cursos de Graduação em 1º/2013)**. São Luís, 2013a. Disponível em: [www.ufma.br](http://www.ufma.br). Acesso em: 20 out. 2019.





UFMA. Universidade Federal do Maranhão. Pró-Reitoria de Ensino. **EDITAL 229/2013 (Processo Seletivo de Vagas Ociosas para Ingresso nos Cursos de Graduação em 2º/2013)**. São Luís, 2013b. Disponível em: [www.ufma.br](http://www.ufma.br). Acesso em: 20 out. 2019.

UFMA. Universidade Federal do Maranhão. Pró-Reitoria de Ensino. **EDITAL 246/2014 (Processo Seletivo de Vagas Ociosas para Ingresso nos Cursos de Graduação em 2º/2014)**. São Luís, 2014b. Disponível em: [www.ufma.br](http://www.ufma.br). Acesso em: 20 out. 2019.

UFMA. Universidade Federal do Maranhão. Pró-Reitoria de Ensino. **EDITAL 314/2015 (Processo Seletivo de Vagas Ociosas para Ingresso nos Cursos de Graduação em 1º/2015)**. São Luís, 2015c. Disponível em: [www.ufma.br](http://www.ufma.br). Acesso em: 20 out. 2019.

UFMA. Universidade Federal do Maranhão. Pró-Reitoria de Ensino. **EDITAL 141/2015 (Processo Seletivo de Vagas Ociosas para Ingresso nos Cursos de Graduação em 2º/2015)**. São Luís, 2015d. Disponível em: [www.ufma.br](http://www.ufma.br). Acesso em: 20 out. 2019.

UFMA. Universidade Federal do Maranhão. Pró-Reitoria de Ensino. **EDITAL 183/2016 (Processo Seletivo de Vagas Ociosas para Ingresso nos Cursos de Graduação em 1º/2016)**. São Luís, 2016a. Disponível em: [www.ufma.br](http://www.ufma.br). Acesso em: 20 out. 2019.

UFMA. Universidade Federal do Maranhão. Pró-Reitoria de Ensino. **EDITAL 134/2017 (Processo Seletivo de Vagas Ociosas para Ingresso nos Cursos de Graduação em 2º/2017)**. São Luís, 2017. Disponível em: [www.ufma.br](http://www.ufma.br). Acesso em: 20 out. 2019.

UFMA. Universidade Federal do Maranhão. **Relatório de Gestão do Exercício 2010**. São Luís, 2011. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/wXII6ZamRBMzUnO.pdf>. Acesso em: 05 maio 2017.

UFMA. Universidade Federal do Maranhão. **Relatório de Gestão do Exercício 2011**. São Luís, 2012c. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/KpDRpHdIhW3ejma.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2017.

UFMA. Universidade Federal do Maranhão. **Relatório de Gestão do Exercício 2012**. São Luís, 2013c. Disponível em: [www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/Wv2I3uQMHI3GhzI.pdf](http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/Wv2I3uQMHI3GhzI.pdf). Acesso em: 26 jul. 2017.

UFMA. Universidade Federal do Maranhão. **Relatório de gestão do Exercício de 2013**. São Luís, 2014d. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/zMBJjDuBLuW9x4E.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2017.

UFMA. Universidade Federal do Maranhão. **Relatório de gestão do Exercício de 2014**. São Luís, 2015e. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/zMBJjDuBLuW9x4E.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2017.

UFMA. Universidade Federal do Maranhão. **Relatório de Gestão do Exercício 2015**. São Luís, 2016b. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/UuzZr7AY17w0q3.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2017.



UFMA. Universidade Federal do Maranhão. **Relatório de Gestão do Exercício 2017**. São Luís, 2018. Disponível em: [www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/ICDwqYNIBvCMTvS.pdf](http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/ICDwqYNIBvCMTvS.pdf). Acesso em: 10 mar. 2018.

UFMA. Universidade Federal do Maranhão. **Sistema Integrado de Recursos Humanos da UFMA-SIGRH**. 2007-2019. Disponível em: [https://sigrh.ufma.br/sigrh/public/abas/form\\_consulta\\_quantitativos.jsf](https://sigrh.ufma.br/sigrh/public/abas/form_consulta_quantitativos.jsf). Acesso em: 20 out. 2019.

WOOD, E. M. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2003.

## Notas

<sup>1</sup> Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Contato: [anapaularis@hotmail.com](mailto:anapaularis@hotmail.com).

<sup>2</sup> Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Contato: [solidsnk@bol.com.br](mailto:solidsnk@bol.com.br)

<sup>3</sup> Essa cisão diz respeito às funções exercidas na sociedade pelos diferentes indivíduos e não um atributo intrínseco ao trabalho. Marx já afirmava que o homem idealiza o resultado do processo de trabalho em sua mente, assinalando o que distingue o “pior arquiteto e a melhor abelha” (MARX, 2003, p. 211). Portanto, é a divisão social do trabalho que cria a cisão entre concepção e execução: “A divisão do trabalho só se torna efetivamente divisão do trabalho a partir do momento em que se opera uma divisão entre trabalho material e trabalho intelectual.” (MARX e ENGELS, 2002, p. 26).

<sup>4</sup> Instrução elementar e preparação para o trabalho fabril e formação científico-intelectual, direcionada ao controle e direção do processo de trabalho. De acordo com Saviani (2002), o conhecimento dos trabalhadores relativo ao processo de trabalho é apropriado e sistematizado pela burguesia e devolvido, sob forma parcelada, ao trabalhador, fazendo com que este perca o domínio da totalidade do processo de trabalho. Daí decorre a fragmentação e segmentação da formação escolar em níveis hierarquicamente ordenados, os quais se destinam ao exercício das diferentes funções na produção.

<sup>5</sup> Marx (2003, p. 553) percebeu essa contradição quando analisou a questão das escolas profissionais, onde “[...] os filhos dos operários recebem algum ensino tecnológico [...]”, associado ao trabalho produtivo, como germen da educação do futuro.

<sup>6</sup> As ambiguidades do capitalismo no que se refere a cidadania democrática são apontadas por Wood (2003).

<sup>7</sup> Para o pensamento liberal, a democracia se constitui como uma “[...] doutrina das garantias constitucionais para a liberdade e para os direitos civis.” (BOBBIO *apud* DIAS, 1999, p. 68). Para uma crítica a concepção liberal de democracia, ver Dias (1999) e Wood (2003).

<sup>8</sup> A crítica da economia política efetivada por Marx, que revela a face política da economia, obscurecida pelos economistas burgueses, demonstrando que a base produtiva em si existe sob o aspecto de formas políticas, sociais e jurídicas como constituintes orgânicos do sistema produtivo. Ver Wood (2003)

<sup>9</sup> Para Dias (1999, p. 74) “A cidadania burguesa-liberal é, no plano da política, a afirmação de que a ‘mão invisível’ de Adam Smith (o mercado) regula naturalmente a sociedade.” Para Wood (2003), a separação da esfera econômica e sua invulnerabilidade ao poder democrático é o que define a democracia nas sociedades liberais capitalistas modernas. “Proteger essa invulnerabilidade passou a ser um critério essencial de democracia.” (WOOD, 2003, p. 202).

<sup>10</sup> “[...] nível ou etapa de estudos posteriores à educação secundária.” (BANCO MUNDIAL, 2003, p. IX), composto por instituições como universidades públicas e privadas, institutos de educação superior e politécnicos e grande variedade de entidades públicas ou privadas. (BANCO MUNDIAL, 2003). A adoção do termo vai ao encontro das proposições dos organismos internacionais, no sentido de promover a expansão, por eles denominada “massificação”, desse nível de ensino, que só pode ser alcançada pela implementação de um sistema diferenciado,



composto por instituições com variados fins, para atender a um perfil igualmente diversificado de estudantes. Ver Catani e Oliveira (2000).

<sup>11</sup> De acordo com Sampaio Junior (2007, p. 147) “A incapacidade estrutural de suportar a concorrência internacional deixou a periferia extremamente vulnerável a processos catastróficos de desestruturação produtiva. Encontra-se aí, em última instância, a origem das forças disruptivas que, desde os anos oitenta, comprometeram a continuidade dos processos de industrialização e a estabilidade dos sistemas monetários.”

<sup>12</sup> A inclusão da noção de “público não-estatal” no âmbito da reforma gerencial do aparelho de Estado, instituída em 1995 no governo Fernando Henrique Cardoso, consiste na expressão máxima desse processo de desconstrução da educação superior como direito, favorecendo ainda mais a privatização desse nível de ensino e a desresponsabilização do Estado.

<sup>13</sup> “Neoliberalismo de Terceira Via” (LIMA, 2005), “Neoliberalismo moderado” (MACIEL, 2010), “Social-liberalismo” (CASTELO, 2013).

<sup>14</sup> A autora pontua que, com o impeachment de Dilma Rousseff, em 2016, estava esgotada a fase da contrarrevolução neoliberal baseada na política de conciliação de classes, inaugurando uma nova fase contrarrevolucionária, capitaneada pelos segmentos ultraconservadores na tarefa de garantir o enfrentamento da queda das taxas de lucro do capital, sem lançar mão das estratégias anteriores de contrarrevolução, avançando, mais do que nunca, sobre os direitos da classe trabalhadora.

<sup>15</sup> Sobre os conceitos de “novo desenvolvimentismo” ou “social desenvolvimentismo”, ver Sampaio Junior (2012) e Castelo Branco (2009).

<sup>16</sup> Trata-se da desconstrução de um projeto de universidade baseado na articulação entre ensino-pesquisa-extensão e no desenvolvimento da pós-graduação (Art. 207, CF 1988).

<sup>17</sup> Essa noção subjaz a reforma gerencial do aparelho de Estado instituída por Fernando Henrique Cardoso em 1995, como núcleo onde o Estado atua juntamente com as organizações públicas não-estatais e privadas na oferta dos “serviços” considerados de interesse público mas que não devem ser exclusivamente ofertados pelo Estado. A educação superior estaria incluída dentre esses “serviços”.

<sup>18</sup> O processo de diversificação institucional das IES remonta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), regulamentada pelos decretos n. 2.207/97, 2.306/97 e 3.860/01, que flexibilizam a extensão do preceito constitucional contido no art. 207 da CF 1988, instituindo novos perfis de organização institucional (faculdades isoladas, faculdades integradas, institutos superiores de educação e centros de educação tecnológicas).

<sup>19</sup> O decreto que instituiu o REUNI permite defini-lo como contrato de gestão, pois fixa metas de desempenho em troca de uma contrapartida financeira. Cabe lembrar que a lógica dos contratos de gestão está atrelada a reforma gerencial do aparelho do estado iniciada em 1995, no governo FHC, onde as universidades estariam situadas no núcleo de serviços não-exclusivos do estado, “[...] ou seja, entidades que celebram contratos de gestão com o poder executivo” (PEREIRA, 1996, apud SGUISSARDI e SILVA JUNIOR, 2009, p. 35).

<sup>20</sup> Esse aumento ocorre, principalmente, em função de cursos de especialização a distância, muitos deles financiados por órgãos como Ministério da Saúde e Ministério da Educação, além dos cursos auto-financiados.

<sup>21</sup> Com relação a este dado, houve inconsistências nas informações disponibilizadas nas diversas fontes pesquisadas, variando de 23.570, informado no Guia UFMA (2014a) à 38.220, constantes do Relatório de gestão da UFMA (2013c). No entanto, dados atualizados, solicitados à PROEN quando da realização da pesquisa, em 2018, apontam a existência de 20.357 alunos ativos no 2º semestre de 2013.

<sup>22</sup> Sobre as Licenciaturas Interdisciplinares implantadas na UFMA, ver Sousa e Coimbra (2015).

<sup>23</sup> O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) foi instituído pela Portaria Normativa no. 39/07 para dar sustentação aos programas de expansão da rede federal, unificando as ações de assistência estudantil. Em 2010, a política passa a ser regida pelo Decreto no. 7.234/10, que apoia a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das IFES.

<sup>24</sup> No que se refere aos auxílios e bolsas concedidos pela UFMA, os principais são: auxílio alimentação (restaurante universitário e prestação pecuniária), auxílio moradia (residência universitária e prestação pecuniária), auxílio transporte, auxílio emergencial, auxílio creche e auxílio acadêmico curso de odontologia, além de bolsas como Bolsa Permanência (MEC), Bolsa permanência (UFMA).

<sup>25</sup> Os percentuais de crescimento dos recursos da Matriz PNAES na UFMA foram de 5,22% em 2011, 4,63%, em 2012, 19,58%, em 2013, 27,43%, em 2014 e 18,29%, em 2015. (UFMA, 2016b).

<sup>26</sup> Sobre estas disputas e seus respectivos segmentos e organizações, ver Leher (2018).

<sup>27</sup> Sobre o financiamento da educação superior no período, ver Leher (2018), ANDIFES (2017), ANDES (2016), Chaves (2015), Reis (2016).