

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS, AMBIENTAIS E BIOLÓGICAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E  
SEGURANÇA SOCIAL  
MESTRADO PROFISSIONAL**

**OS CAMINHOS QUE LEVAM À PÓS: ARTICULAÇÃO  
ENTRE A GRADUAÇÃO E A PÓS-GRADUAÇÃO NA UFRB**

**Iasmini de Souza e Souza**

# **OS CAMINHOS QUE LEVAM À PÓS: ARTICULAÇÃO ENTRE A GRADUAÇÃO E A PÓS-GRADUAÇÃO NA UFRB**

**Iasminni de Souza e Souza**  
Graduada em Gestão Pública  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2014

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, para a obtenção do grau de Mestre em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social.

**Orientadora:** Dra. Rosineide Pereira Mubarack Garcia

## FICHA CATALOGRÁFICA

S729c Souza, Iasminni de Souza e.  
Os caminhos que levam à Pós: articulação entre a  
Graduação e Pós-Graduação na UFRB / Iasminni de  
Souza e Souza.\_ Cruz das Almas, BA, 2019.  
96f.; il.

Orientadora: Rosineide Pereira Mubarack Garcia.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do  
Recôncavo da Bahia, Centro de Ciências Agrárias  
Ambientais e Biológicas.

1.Educação – Ensino superior. 2.Universidades e  
faculdades – Política educacional. I.Federal do  
Recôncavo da Bahia, Centro de Ciências Agrárias,  
Ambientais e Biológicas. II.Título.

CDD: 378.1

Ficha elaborada pela Biblioteca Universitária de Cruz das Almas – UFRB.  
Responsável pela Elaboração – Antonio Marcos Sarmiento das Chagas (Bibliotecário – CRB5 / 1615).  
Os dados para catalogação foram enviados pela usuária via formulário eletrônico.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS, AMBIENTAIS E BIOLÓGICAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E  
SEGURANÇA SOCIAL - PPGGPPSS  
MESTRADO PROFISSIONAL**

**OS CAMINHOS QUE LEVAM À PÓS: ARTICULAÇÃO ENTRE A  
GRADUAÇÃO E A PÓS-GRADUAÇÃO NA UFRB**

Comissão Examinadora da Defesa de Dissertação de Mestrado  
Iasminni de Souza e Souza

Aprovada em: 21 de fevereiro de 2019

Prof. Dra. Rosineide Pereira Mubarak Garcia  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Prof. Dr. Edgilson Tavares de Araújo  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Examinador Interno

Prof. Dra. Lys Maria Vinahes Dantas  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Examinador Externo

## DEDICATÓRIA

Ao meu filho Kauã, o sol que ilumina minha vida. À tia Vanda (em memória),  
nossa estrela no céu.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, pelo dom da vida!

Agradeço aos meus pais, Valdeci da Costa Souza e a Mécia Cleide de Souza, por todo apoio e compreensão!

Agradeço ao Adriano Falcão, pelo companheirismo, por ter me sustentado e não ter me deixado desistir diante da tempestade!

À minha amiga e orientadora Rosineide Mubarack, que ao compreender a importância de ser mãe de Arthur, me permitiu ser mãe de Kauã!

À minha irmã Gabriella Souza, pelo auxílio em todos os momentos de minha vida!

Aos meus eternos professores e membros de banca, Lys Maria Vinhaes Dantas e Edgilson Tavares de Araújo, por serem minhas referências.

Aos colegas do mestrado, ao Jobson, aos professores e a todos que caminharam juntos comigo nesta jornada.

Ao lado da ampliação do acesso, está também a preocupação de garantir a qualidade da graduação da educação pública. Ela é fundamental para que os diferentes percursos acadêmicos oferecidos possam levar à formação de pessoas aptas a enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, em que a aceleração do processo de conhecimento exige profissionais com formação ampla e sólida. A educação superior, por outro lado, não deve se preocupar apenas em formar recursos humanos para o mundo do trabalho, mas também formar cidadãos com espírito crítico que possam contribuir para solução de problemas cada vez mais complexos da vida pública (BRASIL, 2007, p.5)

## OS CAMINHOS QUE LEVAM À PÓS: ARTICULAÇÃO ENTRE A GRADUAÇÃO E A PÓS-GRADUAÇÃO NA UFRB

**RESUMO:** Diante da recente democratização do Ensino Superior (ES) e do processo de criação e ampliação de novas Instituições do Ensino Superior (IES) e ao considerar a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia como uma Instituição advinda deste processo de expansão, buscou-se com este projeto analisar em que medida os alunos da graduação da UFRB conseguem acessar os cursos de pós-graduação da própria universidade. Metodologicamente, este trabalho esteve amparado nas técnicas da análise documental e da pesquisa quantitativa. Para a realização do trabalho, mapeou-se nos sites dos programas *stricto sensu* da UFRB, as listas dos alunos aprovados dentre os anos de 2009 e 2018, chegando-se a um total de 1458 alunos convocados. Por conta da dificuldade em encontrar os dados dos alunos aprovados e da não disponibilização dos dados pela Universidade em questão, os alunos foram pesquisados por meio da busca pelo Currículo Lattes. A amostra escolhida para composição da análise foi a não probabilística por conveniência. De 1.458 aprovados no total, 410 foram identificados na lista de resultados pelo número de CPF e, portanto, foram excluídos da busca pelo Lattes. Além das identificações por CPF, algumas listas de resultados encontram-se indisponíveis nos sites da pós-graduação. Chegou-se ao final da pesquisa a 612 nomes de aprovados, e destes 43 não foram encontrados pela busca no Lattes, chegando-se então a 569 alunos pesquisados. Destes, apenas 148 alunos cursaram a graduação na própria UFRB. Chegou-se a conclusão de que ainda não existe uma política institucional na UFRB que pense a articulação da sua graduação com a pós, o que pode explicar a pequena quantidade de alunos graduados pela UFRB nos cursos de Pós-Graduação da própria universidade.

**Palavras-chave:** Democratização do Ensino Superior; Graduação; Pós-Graduação; Articulação da Graduação com a Pós-Graduação.

## **THE PATHS LEADING TO POST: ARTICULATION BETWEEN GRADUATION AND POST-GRADUATION AT UFRB**

**ABSTRACT:** Given the recent democratization of higher education (ES) and the process of creation and expansion of new institutions of higher education (HEI), and considering the Federal University of the Recôncavo of Bahia as an institution arising from this process of expansion, this project was aimed at analyzing the extent to which the undergraduate students of UFRB can access the postgraduate courses of the university itself. Methodologically, this work was supported by the techniques of documental analysis and quantitative research. For the accomplishment of the work, it was mapped in the sites of the stricto sensu programs of UFRB, the lists of students approved between the years 2009 and 2018, reaching a total of 1458 students convened. Because of the difficulty in finding the data of the approved students and the non-availability of data by the university in question, the students were researched through the search for the Lattes curriculum. The sample chosen for the composition of the analysis was non-probabilistic for convenience. From 1,458 approved in total, 410 were identified in the list of results by the number of CPF and, therefore, were excluded from the search for Lattes. In addition to the IDs by CPF, some lists of results are unavailable on the postgraduate sites. At the end of the research the 612 names of approved were reached, and of these 43 were not found by the search in Lattes, then arriving to 569 students surveyed. Of these, only 148 students attended the undergraduate course at UFRB. It was concluded that there is still no institutional policy in UFRB that thinks the articulation of its graduation with the post, which can explain the small amount of students graduated by UFRB in the postgraduate courses of the university itself.

**Key words:** *Democratization of Higher Education; Graduation Postgraduate Studies; Graduation articulation with Post-Graduation.*

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 - Relação Cidade/Campus da UFRB .....	15
Tabela 2 - Tipologia documental x Conceito.....	18
Quadro 1 - Matriz metodológica do objetivo 01: Caracterizar a Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> da UFRB .....	21
Quadro 2 - Matriz metodológica do objetivo 02: Identificar o acesso dos estudantes à Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> da UFRB .....	22
Quadro 3 - Matriz metodológica do objetivo 03: Investigar o acesso dos estudantes graduados pela UFRB nos cursos de Pós-Graduação da própria Universidade.....	22
Quadro 4 - Matriz Metodológica do objetivo 04: Propor linhas de ação estratégica para pensar a Política de acesso dos estudantes graduados pela UFRB nos cursos de Pós-Graduação .....	23
Figura 1 - Cálculo de amostragem pelo método Gaussiano .....	24
Figura 2 - Cálculo do tamanho inicial da amostra em função do erro relativo pelo método Gaussiano .....	25
Figura 3 - Ciclo de Políticas Públicas .....	26
Tabela 3 - Modelo <i>Top Down</i> x Modelo <i>Bottom-Up</i> .....	28
Tabela 4 - Número de alunos de graduação presenciais e taxas de crescimento (1994-2007) .....	34
Tabela 5 - Custo financeiro para enfrentar a emergência das universidades federais .....	37
Tabela 6 - Universidades Federais criadas por meio do REUNI .....	49
Gráfico 1 - Expansão do número de ofertas de Vagas pelas IFES em cursos presenciais de 2003 a 2011 .....	50
Gráfico 2 - Distribuição de Programas por Grau entre os anos de 1998 e 2016 .....	52
Tabela 7 - Distribuição de Programas por Grau entre os anos de 1998 e 2016.....	52
Gráfico 3 - Evolução do Número de discentes matriculados na pós-graduação <i>stricto sensu</i> entre 1998 e 2016.....	53
Tabela 8 - Evolução do Número de discentes matriculados na pós-graduação <i>stricto sensu</i> entre 1998 e 2016.....	53
Figura 4 - UFRB e sua Distribuição de Geográfica .....	55
Quadro 5 - Dimensões do Projeto de Adesão ao REUNI da UFRB .....	58
Tabela 9 - Distribuição dos Cursos de Graduação .....	59
Tabela 10 - Cursos de Especialização <i>lato sensu</i> e Residência da UFRB .....	61
Tabela 11 - Distribuição dos Cursos <i>stricto sensu</i> da UFRB .....	63
Tabela 12 - Evolução dos Conceitos dos Programas da UFRB.....	65
Tabela 13 - Quantidade de Cursos por Centro .....	66
Tabela 14 - Vagas ofertadas pelos Mestrados e Doutorados da UFRB por centro..	68
Gráfico 4 - Distribuição por sexo dos alunos aprovados na PG da UFRB.....	71
Tabela 15 - Distribuição do Quantitativo de Homens e Mulheres por Centro.....	71
Tabela 16 - Alunos oriundos da UFRB por Centro de Ensino .....	72

Gráfico 5 - Alunos aprovados na PG/UFRB que fizeram parte de Projeto de Pesquisa e/ou Extensão .....	73
--	----

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
2	<b>PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	19
2.1	MATRIZ METODOLÓGICA DA PESQUISA .....	23
2.2	DEFINIÇÃO DE AMOSTRA IDEAL .....	25
3	<b>POLÍTICA DE EXPANSÃO E REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL</b> .....	27
3.1	CONTEXTO HISTÓRICO .....	30
3.2	PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO: O ENSINO SUPERIOR E PÓS-GRADUAÇÃO .....	38
3.3	POLÍTICAS E PROGRAMAS DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO ...	44
3.3.1	<b>SINAES</b> .....	46
3.3.2	<b>PROUNI</b> .....	46
3.3.3	<b>ENEM/SISU</b> .....	47
3.3.4	<b>PNAES</b> .....	48
3.3.5	<b>REUNI</b> .....	48
4	<b>UFRB: APRESENTAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO</b> .....	56
4.1	PLANO DE REESTRUTURAÇÃO NA UFRB .....	58
4.2	GRADUAÇÃO .....	60
4.3	PÓS-GRADUAÇÃO .....	62
4.3.1	<b>Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> da UFRB: Identificando o acesso pelos estudantes</b> .....	69
5	<b>ACESSO DOS ESTUDANTES GRADUADOS PELA UFRB NOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA PRÓPRIA UNIVERSIDADE</b> .....	71
6	<b>REPENSANDO A POLÍTICA DE ACESSO DOS ESTUDANTES DA UFRB A PG DA UNIVERSIDADE</b> .....	76
6.1	IDEIAS E SUGESTÕES .....	81
7	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	84
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	87

## 1 INTRODUÇÃO

O que ocorre com a universidade no Brasil é mais ou menos o que sucederia com uma vaca se, quando bezerra, ela fosse encerrada numa jaula pequenina. A vaca mesmo está crescendo naturalmente, mas a jaula de ferro aí está, contendo, constringindo. Então o que cresce é um bicho raro, estranho. Este bicho nunca visto é o produto, é o fruto, é a flor acadêmica dessa classe dominante sábia, preclara, admirável que temos, que nos serve e a que servimos patrioticamente contritos. Cremos haver demonstrado até aqui que no campo da educação é que melhor se concretiza a sabedoria das nossas classes dominantes e sua extraordinária astúcia na defesa de seus interesses. De fato, uma minoria tão insignificante e tão claramente voltada contra os interesses da maioria, só pode sobreviver e prosperar contando com enorme sagacidade, enorme sabedoria, que é preciso compreender e proclamar. (RIBEIRO, 1986, p.12).

Ao descrever o Ensino Superior (ES) brasileiro na década de 1980, enquanto privilégio das classes dominantes, Darcy Ribeiro atentava para a sua precariedade. Para o autor, o país só se desenvolveria socialmente, culturalmente e economicamente se tivesse por base um sistema educacional pautado na ampliação da autonomia universitária e na sua indissociabilidade entre a pesquisa, o ensino e a extensão. Neste sentido, Ribeiro (1986) defendia a formação continuada e a implementação de cursos superiores sequenciais que dessem conta de formar, ao invés de simples graduados contemplados por matrizes curriculares fechadas e/ou predeterminadas, especialistas capazes de compreender as complexas relações da sociedade com o mundo, inclusive com o ensino.

Ribeiro (1986), em um sistema de peso e contrapeso apresentava, por um lado, os benefícios da ampliação e democratização do Ensino Superior brasileiro e, por outro, os riscos do sucateamento do ensino provindos de uma expansão privatista que beneficiaria o setor privado em detrimento da população. Expansão esta, estimulada em meados da década de 1990, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), época em que houve o aumento de 110,8% do número de Instituições do Ensino Superior (IES) privadas no país (CUNHA, 2010).

O ES no Brasil foi fundado no ano de 1808, com a chegada da família real. Nesta época, como durante muito tempo, esta etapa do ensino era voltada para as classes mais abastadas. De acordo com Teixeira (1969), até o final do século XIX existiam no país 24 (vinte e quatro) estabelecimentos, com o número total de dez mil alunos

matriculados. Ainda de acordo com o autor, a Constituição de 1891 foi a grande responsável por propiciar a expansão do número de instituições e de matrículas no ES, pois possibilitou a criação das Instituições Privadas de Ensino (IPE) como resposta às iniciativas das elites locais e confessionais, o que fez saltar de 24 para 133 instituições, em um período de 30 anos. No ano de 1933, o setor privado detinha 64,4% das Instituições e 43,7% das matrículas, proporção que se manteve até a década de 1960 (TEIXEIRA, 1969).

Para as décadas seguintes, Martins (2002) apresentava que,

No período 1940-1960 a população do país passou de 41,2 milhões para 70 milhões (crescimento de 70%), enquanto que as matrículas no ensino superior triplicaram. Em 1960, existiam 226.218 universitários (dos quais 93.202 eram do setor privado) e 28.728 excedentes (aprovados no vestibular para universidades públicas, mas não admitidos por falta de vagas). Já no ano 1969 os excedentes somavam 161.527. A pressão de demanda levou a uma expansão extraordinária no ensino superior no período 1960-1980, com o número de matrículas saltando de aproximadamente 200.000 para 1,4 milhão,  $\frac{3}{4}$  partes do acréscimo atendidas pela iniciativa privada. Em finais da década de 1970 o setor privado já respondia por 62,3% das matrículas, e em 1994 por 69% (MARTINS, 2002, p. 02).

Retomando neste ponto o pensamento de Ribeiro (1986), o ES acabou se tornando um negócio lucrativo aos grandes investidores do setor privado. No entanto, a busca pelo lucro não caminhou *pari passu* à qualidade educacional. Para Martins (2002), apesar do modelo de ensino ser embasado na indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa, poucas faculdades conseguiram desenvolver produção acadêmica satisfatória.

Nas duas últimas décadas, com a intensificação das discussões e debates acerca das desigualdades sociais e compensação dos grupos historicamente excluídos, a reforma educacional assumiu novos contornos com vistas à expansão e interiorização das universidades, havendo o aumento concomitante do número de cursos de pós-graduação. Essa expansão foi pensada e consolidada a partir de uma política de ampliação e democratização de acesso ao ensino, que fazia parte de um conjunto de ações preconizadas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), para o período de 2001 a 2010 (BRASIL, 2001).

O PNE (2001-2010) demonstrava em seu escopo a necessidade de voltar o olhar ao Ensino Superior por conta do aumento significativo do número de

matrículas do ensino médio e do número de estudantes egressos desta modalidade, principalmente das camadas populares, que passariam a buscar pelo Nível Superior. Diante disto, em sua análise diagnóstica, o PNE apresentava, como uma necessidade social, a promoção do acesso à universidade e, indo além, colocava como um de seus objetivos e metas “Estimular a consolidação e o desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa das universidades, dobrando, em dez anos, o número de pesquisadores qualificados.” (BRASIL, 2001, p. 37), demonstrando sequencialmente a importância da ampliação da pós-graduação (PG) no Brasil.

No governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 - 2010) e, posteriormente, Dilma Vana Rousseff (2011 - 2016<sup>1</sup>), ações governamentais embasadas no que predefinira o PNE (2001-2010), apresentaram um novo jeito de fazer política pública educacional. Surgiram: o Programa de Expansão da Educação Superior Pública (EXPANDIR 2003-2006), que veio anteceder o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); o Programa Universidade para Todos (PROUNI); ampliação do Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES) criado no governo de FHC; a Universidade Aberta do Brasil (UAB); o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES); o Sistema de Seleção Unificada (SISU); o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE); o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES).

No que tange ao governo do presidente Lula, a universidade assumiu centralidade na agenda<sup>22</sup>, tendo, no seu primeiro mandato (2003-2006) o Ministério da Educação realizado uma análise diagnóstica da condição das universidades no país e elaborado uma proposta de implementação da Reforma Universitária, reforma esta que defendia: a superação do endividamento das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES); a abertura de concursos para preenchimento de vagas de professores ao invés da contratação de modo temporário; a outorga da autonomia financeira as IFES; autonomia didático-pedagógica; interiorização do ensino, dentre outras. Contudo, esta Reforma foi duramente criticada pelo Sindicato Nacional dos

---

<sup>1</sup> Presidenta afastada do mandato por um processo de impeachment no dia 31 de agosto de 2016.

<sup>2</sup> Primeira etapa do ciclo de Políticas Públicas, também chamada de agenda-setting, é onde se estabelecem as questões centrais a serem analisadas pelo Governo. Posteriormente ao estabelecimento da Agenda, o ciclo das Políticas Públicas é seguido pelas etapas da Formulação, Tomada de Decisão, Implementação e Avaliação, cabendo ressaltar que o ciclo se trata de um conceito esquemático e que as etapas podem ou não funcionar de maneira linear, pré-estabelecida. (HOWLETT; RAMESH; PEARL, 2013).

Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), pois os membros acreditavam que este modelo inviabilizaria a autonomia universitária e atenderia aos interesses do Banco Mundial (BIRD), incentivando as parcerias público-privadas, como assinala Maciel (2014).

Entretanto, com a Reforma Universitária não logrando êxito, em seu segundo mandato (2007-2010), o Governo Lula instituiu o REUNI, programa que possuía em seu bojo a proposta de expandir – com vistas à interiorização –, e reestruturar o Ensino Superior público brasileiro. Sendo um programa integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o REUNI fundamentava a ampliação do acesso, a permanência e a garantia da qualidade do ensino superior público (BRASIL 2007), permitindo deste modo a criação de novos centros de ensino; o surgimento de novos campi; a ampliação do número de vagas e de cursos nas IFES e a (re)estruturação das Universidades Federais já existentes, havendo, por conseguinte, a expansão concomitante da busca pela pós-graduação (NASCIMENTO, 2014).

Referindo-se ao histórico, Santos (2003) demonstra que a expressão “pós-graduação” foi utilizada pela primeira vez no Brasil no ano de 1940 no Estatuto da Universidade do Brasil. No entanto, somente na década de 1960, com a regulação do Parecer nº 977, de 3 de dezembro de 1965 (Parecer Sucupira), que a pós-graduação passou a ser vista como uma nova modalidade educacional a ser utilizada para o aperfeiçoamento dos pesquisadores/estudiosos da graduação (BRASIL, 1965). Passando, então, a serem instituídos os primeiros programas de mestrados e doutorados no país, concentrados na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA).

De acordo com Foray (2004, p. 93) a “ampliação qualificada da pós-graduação e a expressiva expansão do número de pós-graduandos altamente capacitados são essenciais para o desenvolvimento científico, cultural, tecnológico e social”. No que se refere à ampliação da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, observa-se um crescimento de mais de 800% para um período de 40 anos, saltando de 699 cursos em 1976 para 6131 em 2016, como pode ser visto no GEOCAPES: Sistema de Informações Georreferenciadas (CAPES, 2018).

O avanço da Pós-Graduação no Estado da Bahia foi de 29 cursos no ano de 1998 para 178 em 2016. Desses, 15 cursos pertencem à Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (02 doutorados e 13 mestrados  $\Rightarrow$  05 profissionais e 08 acadêmicos), foco desse estudo, além dos cursos *stricto sensu* a Instituição possuía, em 2018, cursos de especialização *lato sensu* e dois cursos de residência (GEOCAPES, 2018).

A UFRB foi criada por meio do Programa EXPANDIR, que antecedeu o REUNI, e foi instituída pelo Decreto-Lei nº 11.151, de 29 de julho de 2005 (BRASIL, 2005), a partir do desmembramento da Universidade Federal da Bahia - UFBA, com sede no município de Cruz das Almas e campi distribuídos nas cidades elencadas na Tabela 1, a seguir:

QUADRO 1 - Relação Cidade/Campus da UFRB

CIDADE	CAMPUS
Cruz das Almas	Centro de Ciências Agrárias e Biológicas (CCAAB)
Cruz das Almas	Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC)
Cachoeira / São Félix	Centro de Artes Humanidades e Letras (CAHL)
Amargosa	Centro de Formação de Professores (CFP)
Santo Antônio de Jesus	Centro de Ciências da Saúde (CCS)
Santo Amaro	Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT)
Feira de Santana	Centro de Ciências e Tecnologia em Sustentabilidade (CETENS)

Fonte: Elaboração própria (2018).

Por compreender que a expansão do Ensino Superior impactou diretamente na ampliação da pós-graduação e, considerando: a) a UFRB como uma universidade criada a partir da política de interiorização que nasce com a missão de promover o desenvolvimento social por meio da educação; b) os debates acerca da permanência universitária; e c) a expansão da pós-graduação no Brasil; esta dissertação possui como objetivo geral: **analisar em que medida os alunos egressos da graduação da UFRB acessam os cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* da própria Universidade.** Elencando como objetivos específicos:

- a) Caracterizar a pós-graduação *stricto sensu* na UFRB;
- b) Identificar o acesso dos estudantes à pós-graduação *stricto sensu* da UFRB;
- c) Investigar o acesso dos estudantes graduados pela UFRB nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* da própria Universidade;

d) Propor linhas de ação estratégica para pensar a Política de acesso dos estudantes graduados pela UFRB nos cursos de pós-graduação da Universidade.

No que condiz com a expansão da PG no Brasil, constatou-se que ela possuiu um início tardio no Brasil, com a criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no ano de 1951 (SILVA; CARVALHO, 2007). A CAPES foi criada com o intuito de executar a Política Nacional de PG e auxiliar a sua consolidação e expansão e foi amplamente beneficiada com a Política de Expansão do Ensino Superior, uma vez que com o aumento das Instituições houve também o aumento pela demanda da Pós.

Percebe-se, contudo, que a expansão do ES e da PG não deram conta de minorar os problemas enfrentados pelo Ensino Superior no país. Os problemas referentes ao acesso e a permanência continuaram sendo os mesmos, se tornando herança de governo para governo desde o período FHC a Dilma Rousseff. Apesar de ter ganhado novos sentidos após as políticas de expansão, a PG da universidade brasileira se torna reflexo das ações de governo e sofre, também, com a falta de planejamento, com o crescimento massificado e com a falta de articulação entre os ensinos (Ensino Superior e Pós-Graduação), como poderá ser visto nos capítulos a seguir.

Esta dissertação está estruturada em sete capítulos, a contar Introdução, em que são apresentados o tema e os objetivos da pesquisa, seguida pelo Percorso Metodológico que aborda a maneira como o trabalho foi desenvolvido, sendo identificado os métodos utilizados e as estratégias de coleta de dados, a Fundamentação Teórica em que se apresentam as teorias que dão sustento ao trabalho e em sequencia os capítulos que demonstram os resultados da pesquisa, sendo eles: UFRB, Apresentação e Caracterização, o capítulo que discorre acerca da Articulação da Graduação com a Pós-Graduação na UFRB, em que se apresentam questões referentes ao acesso e ao quantitativo de egressos da UFRB que conseguem acessar aos cursos de pós- graduação da Universidade e que pensa a Política de acesso dos estudantes. Findando com as Considerações Finais e as Referências Bibliográficas.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO

Na década de 1990, Chizzotti (1998) já explicava a pesquisa como uma atividade de investigação que tinha como objetivo estudar o modo como o homem vive e o próprio homem. No entanto, tomando como tema central deste pensamento a investigação, podemos afirmar que a arte de fazer pesquisa só se realiza se amparada em procedimentos metodológicos que embasem e aproximem o investigador do objeto estudado. Dentro deste processo é função do pesquisador construir o percurso metodológico da pesquisa de acordo com o objeto e a realidade analisada por ele. Para Minayo e Sanches (1993) o objeto e o método devem estar harmonicamente articulados com a teoria e a realidade empírica para que a pesquisa logre êxito.

Nas pesquisas das áreas das Ciências Humanas e Sociais, a utilização de documentos consiste em um método que possibilita analisar com afinco o objeto estudado e caracterizá-lo levando em conta o cenário em que está inserido, histórico e socioculturalmente. De acordo com Cellard (2008),

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito freqüentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

Cellard (2008) defende que a utilização dos documentos em uma pesquisa possibilita ao investigador identificar a evolução do objeto estudado. Ainda de acordo com o autor, “Uma pessoa que deseja empreender uma pesquisa documental deve, com o objetivo de constituir um corpus satisfatório, esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes” (CELLARD, 2008, p.298).

No entanto, deve-se reconhecer que nem sempre a utilização da denominação “pesquisa documental” é de fácil compreensão por parte dos pesquisadores. Para May (2004), a maior dificuldade neste tipo de pesquisa encontra-se no fato dela não ser bem reconhecida enquanto categoria (a exemplo de outras pesquisas, como a *survey*), pois ao invés de falar como os documentos serão utilizados, os pesquisadores só afirmam que utilizarão documentos.

Neste trabalho, para compreender o documento enquanto matéria-prima que dê base e lastro para os estudos metodológicos e desenvolvimento da pesquisa, conta-se com a definição da importância do documento utilizada por Foucault (2008) para evidenciar a autoridade da pesquisa documental. De acordo com os escritos do autor,

[...]; ela é o trabalho e a utilização de uma materialidade documental (livros, textos, narrações, registros, atas, edifícios, instituições, regulamentos, técnicas, objetos, costumes etc.) que apresenta sempre e em toda a parte, formas de permanência, quer espontâneas, quer organizadas. (FOUCAULT, 2008, p. 7).

Foucault (2008), em seu pensamento, rompe com a visão simplista da análise documental e torna o documento como um importante aliado à discussão metodológica. Para John Scott (1990, apud May, 2004), a definição dos documentos é uma etapa importante para a compreensão do percurso metodológico escolhido. Ele define como documento, portanto: a) textos escritos, podendo ser em papel ou em arquivos de computador; b) relatórios; c) estatísticas oficiais; d) discursos; e) registros governamentais, dentre outros. Com base na classificação documental proposta por May (2004), foi elaborada o que se segue:

QUADRO 2 - Tipologia documental x Conceito

TIPO	CONCEITO
PRIMÁRIO	A ser definido através da proximidade do fato com o autor do documento. Os documentos primários são elaborados por testemunhas diretas.
SECUNDÁRIO	São elaborados após o acontecimento de um determinado evento e são elaborados por um autor que não presenciou diretamente o fato .
TERCIÁRIO	São utilizados para fazer a identificação de outras referências, a exemplo: índices, resumos etc.
PÚBLICOS OU PRIVADOS	Definidos quanto a disponibilidade de acesso aos documentos.
SOLICITADOS OU NÃO SOLICITADOS	Materiais que são elaborados com vistas a pesquisa a ser desenvolvida, como: relatórios e estatísticas.

Fonte: Elaboração própria (2018).

Outro aspecto importante na condução da pesquisa documental consiste em sua diferenciação da pesquisa bibliográfica. Para Oliveira (2007), o elemento que distingue a pesquisa bibliográfica da documental, consiste na natureza da fonte analisada; a bibliográfica faz referência às contribuições de diversos autores sobre um mesmo tema, já a documental a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, devendo haver na documental um olhar mais crítico por parte do pesquisador pelo fato dos documentos analisados ainda não terem passado por uma análise científica.

No que corresponde ao método utilizado, essa pesquisa se ampara na definição de análise de conteúdo definida por Bardin (2011) que a compreende como,

[...] conjunto de técnicas de análises das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição, de conteúdo das mensagens indicadoras (qualitativas ou não) que permitam inferência de conhecimentos relativos à condição de produção (variáveis inferidas). (BARDIN, 2011, p.37).

Como documentos, foram analisados os Relatórios de Gestão da Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação, Criação e Inovação que abordavam a evolução da PG na UFRB, bem como os documentos internos de cada Programa *Stricto Sensu* da UFRB, Regimentos Internos e atas. Para o desenvolvimento da pesquisa, em um primeiro momento os dados que serviram de base para a análise preliminar foram: endereço, telefone, endereço eletrônico, nome dos coordenadores e contato dos cursos de mestrado, doutorado, residência e especialização *lato sensu*. Todos estes dados foram retirados junto aos sítios eletrônicos das pós-graduações *stricto e lato sensu* da UFRB. Os dados que serviriam para a análise documental propriamente dita, tais como: informações sobre o local onde o aluno ingressante no mestrado/doutorado cursou a graduação, endereço, situação ocupacional antes de ingressar no mestrado/doutorado, renda, dentre outras, informações estas que se encontram disponíveis nas Fichas de Inscrição e nos Formulários de Matrícula de cada programa de pós-graduação e que, portanto, deveriam estar sob o domínio da universidade, não foram disponibilizados pela Superintendência de Regulação e Registros Acadêmicos (SURRAC) e nem pela Coordenadoria de Tecnologia e Informação (COTEC). A solicitação foi encaminhada, via ofício, à SURRAC e à COTEC, em fevereiro de 2017. Nele, havia a discriminação de todas as informações desejadas que embasariam a análise da pesquisa juntamente com a justificativa, mas em agosto de 2017 a planilha encaminhada como resposta ao Ofício, não

possuía nenhuma das informações solicitadas, mas sim um conjunto de dados dispersos sobre o ensino médio dos alunos dos cursos de pós-graduação *stricto e lato sensu*.

Diante deste cenário, optou-se por buscar as informações desejadas via Currículo Lattes de cada aluno aprovado nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* da UFRB. As informações buscadas em cada currículo seriam: ano do processo seletivo que participou; nome dos alunos aprovados; local onde estudou o ensino médio; local em que cursou a graduação; se o aluno foi bolsista ou se participou de algum projeto de pesquisa e/ou extensão enquanto aluno de graduação; local do mestrado; local do doutorado; local do pós-doutorado; e se o aluno possuiu algum subsídio de Programas de Permanência Qualificada, enquanto aluno de graduação.

Com as pesquisas, observou-se que a maioria dos alunos não identificam as escolas em que concluíram o ensino médio e nem se obtiveram auxílio para permanecer na Universidade, mas a maior parte fazia referência às bolsas de Iniciação Científica ou participação em Projetos de Pesquisas e Extensão, enquanto graduandos. Indo além, um dado que a princípio não havia sido identificado como importante para a análise, mas que em virtude da alta taxa de recorrência foi inserido enquanto categoria foi a atualização do Currículo Lattes. Muitos alunos atualizaram o Lattes pela última vez no ano da seleção para participante do mestrado ou doutorado ou não o mantiveram atualizado depois da conclusão do curso, o que impacta no processo de atualização de dados da Plataforma Sucupira<sup>3</sup> e nos relatórios estatísticos da própria Plataforma.

Foram colhidos e analisados, ainda, documentos e relatórios, tais como: Relatórios de Gestão e Avaliação, Documentos de Criação dos Cursos de Mestrado e Doutorado e Legislação, disponibilizados nos sítios do MEC/INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), da ANDES (Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior), ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições do Ensino Superior), da ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e CNPq (Conselho Nacional de Pesquisa) e documentos disponibilizados pela Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-graduação, Ciência e Inovação (PPGCI).

---

<sup>3</sup> Um mecanismo de coleta de informações, realização de análises e avaliações que dão base ao Sistema Nacional de Pós-Graduação no Brasil.

## 2.1 MATRIZ METODOLÓGICA DA PESQUISA

Para facilitar a estruturação do trabalho, mediante aos objetivos elencados para o desenvolvimento da Pesquisa, foram elaboradas quatro matrizes metodológicas com o intuito de direcionar o olhar e o caminho a ser percorrido para o delineamento do trabalho realizado. Assim, cada objetivo específico ganhou a sua matriz, nelas foram elencadas os itens nordestinadores<sup>4</sup>, as subcategorias de análise e as fontes de análise, como evidenciado a seguir.

Quadro 1 - Matriz metodológica do objetivo 01: Caracterizar a Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UFRB

<b>ITENS NORDESTINADORES</b>	<b>SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE</b>	<b>FONTES DE ANÁLISE</b>
Identificação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ano de criação</li> <li>• Centro em que estão localizados</li> <li>• Grande Área de Conhecimento</li> <li>• Área de Avaliação</li> <li>• Linhas de Pesquisa</li> </ul>	Site Institucional da UFRB, dos Centros e dos Programas de Mestrado e Doutorado. Relatório da PPGCI
Cursos de Pós-graduação <i>stricto sensu</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ano de criação</li> <li>• Centro em que estão localizados</li> <li>• Projeto Político Pedagógico</li> <li>• Última Atualização do PPP</li> <li>• Número de Dissertações publicadas</li> </ul>	Site Institucional da UFRB, dos Centros e dos Programas de Mestrado e Doutorado. Relatório da PPGCI
Conceito dos Programas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evolução dos Conceitos</li> <li>• Relatórios de Avaliação dos Cursos</li> </ul>	Avaliação da Capes e Relatório da Plataforma Sucupira

Fonte: Elaboração própria (2018).

<sup>4</sup> Utiliza-se nordestinador como sinônimo a nordestador, em virtude de considerar a Região Nordeste como território identidade da pesquisa.

Quadro 2 - Matriz metodológica do objetivo 02: Identificar o acesso dos estudantes à Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UFRB

ITENS NORDESTINADORES	SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE	FONTES DE ANÁLISE
Vagas pactuadas por Programa/Curso por ano	<ul style="list-style-type: none"> <li>Quantidade de vagas por Centro</li> <li>Quantidade de Vagas ocupadas</li> <li>Quantidade de Vagas não Ocupadas</li> </ul>	Sites dos Programas e Relatórios da PPGCI
Identificação de Alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Quantidade de alunos matriculados</li> <li>Quantidade de alunos titulados</li> <li>Quantidade de alunos que não concluíram</li> </ul>	Sites dos Programas e Relatórios da PPGCI

Fonte: Elaboração própria (2018)

Quadro 3 - Matriz metodológica do objetivo 03: Investigar o acesso dos estudantes graduados pela UFRB nos cursos de Pós-Graduação da própria Universidade.

ITENS NORDESTINADORES	SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE	FONTES DE ANÁLISE
Estudantes que acessaram a pós graduação <i>stricto sensu</i> que vieram da UFRB	<ul style="list-style-type: none"> <li>Quantidade de alunos oriundos da UFRB por Centro</li> <li>Quantidade de Homens e Mulheres por curso</li> </ul>	Base de Dados da Pesquisa advinda da busca individualizada do Currículo Lattes
Alunos Integrantes de Projeto de Pesquisa e/ou Extensão (PPE)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Quantidade de participantes de PPE que vieram da UFRB</li> <li>Quantidade de alunos participantes de PPE que vieram de outras IES</li> </ul>	Base de Dados da Pesquisa advinda da busca individualizada do Currículo Lattes
Currículo Lattes	<ul style="list-style-type: none"> <li>Quantidade de alunos que mantêm o Currículo atualizado</li> </ul>	Currículo Lattes

Fonte: Elaboração própria (2018).

Quadro 4 - Matriz Metodológica do objetivo 04: Propor linhas de ação estratégica para pensar a Política de acesso dos estudantes graduados pela UFRB nos cursos de Pós-Graduação

ITENS NORDESTINADORES	SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE	FONTES DE ANÁLISE
Aproximação da Graduação com a Pós-Graduação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interligação entre os sites dos cursos e dos Programas</li> </ul>	Sites dos Cursos de Graduação, Pós-Graduação e Centros de Ensino da UFRB
Eventos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Existência de Eventos que envolvam todos os Cursos de Graduação e Programas <i>Stricto Sensu</i> da UFRB</li> </ul>	Site da Universidade, da PROGRAD e da PPGCI.
Ações que favoreçam a entrada de alunos graduados pela UFRB nos Cursos de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> da universidade.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Existência de Política Institucional de Incentivo</li> </ul>	Site da Universidade e de seus Centros, da PROPAE, PPGCI

Fonte: Elaboração própria

Com as matrizes elaboradas, partiu-se para a etapa de definição da amostra ideal, como pode ser visto no subcapítulo a seguir.

## 2.2 DEFINIÇÃO DE AMOSTRA IDEAL

De acordo com Doxey e De Riz (2003), ao se fazer uma pesquisa quantitativa, as técnicas de amostragem precisam ser previamente definidas de modo que o pesquisador possa, a partir do conhecimento de sua população total, reduzir o número de sujeitos estudados sem correr o risco de invalidar os resultados finais do trabalho ou ainda impossibilitar a generalização da análise com base no todo.

Entretanto, diante das dificuldades em encontrar os dados de origem universitária dos alunos de PG da UFRB e em decorrência da Universidade não disponibilizar estes dados para a pesquisa, os métodos convencionais de escolha de cálculo de amostragem não puderam ser utilizados. Pois, o modo como os alunos foram escolhidos para compor a pesquisa não abria margem para sorteio, optou-se por identificar os alunos através das listas de seleção para os programas e, em seguida, encontra-los na Plataforma Lattes através de seus currículos. Assim, foi definido para esta pesquisa o procedimento de amostra não probabilístico.

A escolha pela amostragem não probabilística leva em consideração os seguintes aspectos: tipo de pesquisa, acessibilidade aos dados e a população pesquisada, além das oportunidades derivadas dos acontecimentos, dos fatos e das

ocorrências enfrentadas pelo pesquisador no momento da pesquisa (UFSCAR, s/a). Diferente da amostragem probabilística em que cada indivíduo da população total do estudo tem uma chance diferente de zero de ser selecionada para fazer parte da amostra, a amostragem não probabilística a seleção dos sujeitos para compor a amostra dependem da conveniência e/ou do julgamento do próprio pesquisador. Para esta pesquisa foi escolhido como método a amostra não probabilística por conveniência. Nela, os membros foram escolhidos por estarem mais acessíveis.

Ao se ter definido que a pesquisa se daria com base nas listagens de aprovados dos processos seletivos da pós-graduação da UFRB, e se chegar ao número total de 1.458 aprovados, divididos entre os Programas, buscou-se conhecer o público pesquisado.

Para a definição da amostra consideramos como:

$N$  = Tamanho da População (1458)

$n$  = Tamanho da Amostra (?)

Contudo, vale salientar que dos 1.458 aprovados, 410 pertenciam a listas que apresentavam os aprovados por número de CPF e não por nome, logo, não puderam ser identificados no Currículo Lattes, sendo, portanto, excluídos. Algumas listas, também, não estavam disponíveis nos sites dos Programas. No final, se chegou a um total de 612 nomes identificados e destes, 43 não foram identificados na Plataforma Lattes, o que restou em 569 currículos pesquisados. Neste sentido, o valor “n” definido foi de 569 sujeitos, o que equivale a aproximadamente 39% se considerarmos o total de 1458 alunos aprovados. Foi escolhido trabalhar com a quantidade total de estudantes encontrados para dar maior credibilidade aos resultados obtidos. Os 569 estudantes encontram-se divididos por todos os 15 Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UFRB da UFRB. O período pesquisado foi de 2009 a 2018.

### 3 POLÍTICA DE EXPANSÃO E REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Ao estudar qualquer tema que permeie o assunto de Política Pública (PP), faz-se necessário analisar primeiramente seus conceitos, visto que todo e qualquer tipo e/ou modelo de política não nasce de maneira isolada e imparcial. O conceito de PP é polissêmico. Diversos autores se debruçam para tentar defini-lo com afinco, sendo eles: Souza (2007), Frey (2000), Matias-Pereira (2007), Saravia (2006), Secchi (2013), Outhwaite e Bottomore (1986) etc. Partindo da concepção de Outhwaite; Bottomore (1996), os autores compreendem a PP como um campo de investigação que tem por berço a ciência política e é fundamentada nos estudos e resultados das ações do governo e da administração pública.

Por sua vez, para Secchi (2013), o termo Política Pública se vincula ao sentido estrito da palavra política, fazendo referência ao conteúdo concreto e simbólico das decisões políticas e de todo o percurso de construção e de atuação do processo de tomada de decisões. Secchi (2013) esquematiza o processo de elaboração de uma política pública através de um ciclo que demonstra por meio de sete fases sequenciais e interdependentes a vida de uma política pública, sendo ele:

Figura 3 - Ciclo de Políticas Públicas



Fonte: Retirado de Secchi (2013, p. 33)

Analisar a política com base em esquemas sequenciais que partem de uma fase de identificação do problema e vão até a fase de extinção auxilia no processo de construção da Política. Mas afinal, como nasce uma PP?

O processo de identificação de um problema surge a partir da percepção de um determinado grupo ou da sociedade como um todo. Estes problemas podem ser rotineiros como questões relacionadas à mobilidade urbana, surgir subitamente como desastres ambientais ou terem consigo anos de história, a exemplo dos problemas referentes à educação e sua ampliação, aqui retratados. Entretanto, o problema só se torna uma política pública quando, se inserido na agenda, o poder público resolver criar alternativas para enfrentá-lo, para em seguida tomar a decisão de qual caminho seguir, implementá-lo, avalia-lo e, por fim, caso esteja solucionado, extingui-lo. Vale salientar que o processo do ciclo é fluído, não significando que para a existência de cada fase a anterior seja imprescindível. A avaliação, por exemplo, pode ser um processo contínuo e acompanhar todas as fases, seja por meio de diagnóstico situacional antes da implementação da política ou no seu processo de monitoramento apresentando indicadores etc.

Neste sentido, a elaboração de uma Política Pública necessita de um conjunto de definições que consigam compreender uma determinada realidade e consigam, também, direcionar ações para alcançar a resolutividade de problemas específicos, neste caso a ampliação do acesso ao ensino (TEIXEIRA, 1969). Para Souza (2006), a sociedade espera que o Estado inclua em sua agenda ações que determinem Políticas Públicas, que sejam capazes de atender aos anseios da comunidade bem como as suas necessidades, necessidades estas que sejam escolhidas por meio da resolução de conflitos, pois todo e qualquer tipo de demanda que parta da sociedade é originada e formulada pelos mais variados tipos de interesse dos diversos *stakeholders* envolvidos no processo (MATIAS-PEREIRA, 2010).

De acordo com Rua (2009), até meados da década de 1970 no Brasil, as pessoas eram meras espectadoras do processo de criação e implementação das PPs. A implementação das mesmas ocorria através do modelo *top-down* (de cima pra baixo). Nela o Estado definia suas prioridades e executava para o povo. Contudo, no decorrer da década de 80 e diante da maior organização dos atores sociais e a maior participação destes nas arenas políticas, o modelo de implementação da política passou a ser denominado de *bottom-up* (de baixo pra

cima), partindo do povo para o Estado. Atualmente, as políticas públicas são implementadas com base na junção dos dois modelos.

Tabela 3 - Modelo *Top Down* x Modelo *Bottom-Up*

CARACTERÍSTICAS	TOP – DOWN	BOTTON UP
Identificação do Problema	Surge através de decisão política do governo, sem participação da sociedade, para a execução administrativa.	Surge dos burocratas individuais, da sociedade, para as redes administrativas.
Objeto de Análise	Faz previsão e oferece recomendação política.	Identificam uma necessidade, descrevem e explicam a implementação.
Modelo de Processo Político	Composto por fases e ciclos bem determinados	Não existem estágios diferenciados, processo fluido.
Caráter de Processo de Implementação	Hierarquizado	Descentralizado
Modelo de Democracia	Elitista	Participativa

Fonte: Adaptado de Rua (2009).

Como tudo finda, a Política Pública nasce e pode – e deve – ser extinta. É extinta quando o problema responsável pela sua origem é resolvido, quando perde relevância ou quando o processo se conduz de forma ineficaz Oliveira (2004).

Como Política Educacional, leva-se em consideração neste trabalho o conceito utilizado por Höfling (2001), que a enxerga como um dever do Estado e vê como obrigação deste colocá-la como prioridade nos programas de ação universalizantes, possibilitando por meio desta política conquistas sociais aos grupos menos favorecidos e promovendo a equidade social. O autor acredita que a Política Educacional é a principal combatente da desigualdade social.

Nesta pesquisa, considera-se a educação superior e a pós-graduação como meios de desenvolvimento social e econômico importantes para a diminuição das disparidades regionais, por isso a importância de conhecer seu histórico e, principalmente, as mudanças ocorridas nos governos de Fernando Henrique Cardoso, mais pra direita com o fortalecimento das Instituições Privadas de ensino e Luís Inácio Lula da Silva, mais pra esquerda com o fortalecimento das Instituições Federais de ensino.

### 3.1 CONTEXTO HISTÓRICO

Atribui-se à chegada da Família Real ao Brasil, no ano de 1808, a instituição das primeiras escolas de ensino superior fundadas no país. As primeiras IES a surgirem foram: a Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia (Escola de Cirurgia e Anatomia de Salvador, na época); a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (Escola Anatomia e Cirurgia do Rio de Janeiro); Academia da Guarda Marinha; a seguir da Faculdade de Engenharia da UFRJ (na época Academia Real Militar) (MARTINS, 2002). Para Martins (2002), em seu início, o ES visava apenas atender a formação da burguesia local e aos interesses da Corte Portuguesa. Corroborando com este pensamento, Oliveira (2004) afirma que a educação no Brasil foi instituída de forma elitista, excludente e com o intuito de atender especificamente aos interesses da elite burguesa.

No princípio, o ES era mantido exclusivamente pelo governo e era pautado em um modelo aristocrático de educação. Para serem matriculados e passarem a frequentar os ambientes de ensino, os alunos eram obrigados a passar por bancas de qualificação que exigiam alta preparação. Na época, somente os filhos das classes mais abastadas que estudavam em escolas religiosas e que podiam pagar por aulas particulares conseguiam passar pelas bancas. Oliveira (2004) caracterizou a educação brasileira neste período da seguinte forma:

Ao final do Império, o quadro geral do ensino era o seguinte: poucas escolas primárias (com 250 mil alunos para um país com cerca de 14 milhões de habitantes, dos quais 85% eram analfabetos), liceus provinciais nas capitais, colégios particulares nas principais cidades, alguns cursos normais e os cursos superiores que forjavam o projeto elitista (para formação de administradores, políticos, jornalistas e advogados), que acabou se transformando num elemento poderoso de unificação ideológica da política imperial. (OLIVEIRA, 2004, p. 949).

Martins (2002) atentava para outro aspecto importante do ensino brasileiro, a preocupação com o caráter profissionalizante e a formação de profissionais liberais. Mesmo com a independência política do Brasil de Portugal, este formato de ensino não teve grandes mudanças e a elite não via vantagens em ampliar o número de IFES e aumentar, por conseguinte, o número de acesso beneficiando as classes mais pobres. Ainda, de acordo com Martins (2002), das 24 solicitações para criação de novas universidades para o período de 1808-1882, nenhuma foi aprovada.

Entretanto, com a abolição da escravatura, o advento da urbanização,

globalização e industrialização, no século XX, emergiu a necessidade de capacitar a classe trabalhadora para que pudesse desempenhar suas atividades de maneira mais qualificada, o que fez com que fosse retomada a discussão e o interesse pela escolarização do povo brasileiro.

Na década de 1920 o debate sobre a criação de universidades não se restringia mais a questões estritamente políticas (grau de controle estatal) como no passado, mas ao conceito de universidade e suas funções na sociedade. As funções definidas foram as de abrigar a ciência, os cientistas e promover a pesquisa. As universidades não seriam apenas meras instituições de ensino, mas centros de saber desinteressado. Na época, o país contava com cerca de 150 escolas isoladas e as 2 universidades existentes, a do Paraná e a do Rio de Janeiro, não passavam de aglutinações de escolas isoladas. Foi com base nestes debates que o governo provisório de Getúlio Vargas promoveu (em 1931) ampla reforma educacional, que ficou conhecida como Reforma Francisco Campos (primeiro Ministro da Educação do país), autorizando e regulamentando o funcionamento das universidades, inclusive a cobrança de anuidade, uma vez que o ensino público não era gratuito. (MARTINS, 2002, p. 01).

Nas décadas seguintes, viu-se no Brasil a luta pelo controle da educação entre os grupos constituídos por lideranças laicas e a Igreja Católica. Em troca de apoio político, o governo ofereceu à Igreja a inclusão do ensino de Religião, facultativo, nas matrizes curriculares do nível básico do ensino, o que foi efetivado no ano de 1931. Ainda em troca do seu apoio, foi permitido à Igreja Católica instituir as suas próprias universidades, fato este que veio a ocorrer na década seguinte, em que foram fundadas as universidades católicas no país.

Na década de 1930, um grupo de professores, que tinham Anísio Teixeira como líder, passou a defender uma escola pública de qualidade, sem interferência da Igreja e destinada a atender a todos sem distinção. Em 1935, enquanto ainda era Diretor de Instrução do Distrito Federal, Anísio Teixeira fundou a Universidade Federal do Distrito Federal. Entretanto, esta nova universidade não compartilhava com a ideologia dominante do período e sua autonomia ia de encontro aos interesses do então presidente Getúlio Vargas, o que fez com que ela fosse extinta

quatro anos depois da sua abertura por meio de decreto presidencial, refletindo deste modo o clima político autoritário que havia no país (SOARES et al., 2002).

No período entre as décadas de 1940 e 1960, o movimento estudantil ganhou visibilidade e passou a defender o ensino público gratuito e de qualidade e um modelo de universidade com um alto padrão acadêmico e científico, em detrimento das Instituições de ensino isoladas existentes e, além disso, reivindicavam a eliminação do setor privado nesta modalidade de ensino.

O regime militar iniciado em 1964 desmantelou o movimento estudantil e manteve sob vigilância as universidades públicas, encaradas como focos de subversão, ocorrendo em consequência o expurgo de importantes lideranças do ensino superior e a expansão do setor privado, sobretudo a partir de 1970. A reforma de 1968, a despeito de ocorrer em clima de deterioração dos direitos civis, inspirou-se em muitas das idéias do movimento estudantil e da intelectualidade das décadas anteriores: 1- instituiu o departamento como unidade mínima de ensino, 2 – criou os institutos básicos, 3 – organizou o currículo em ciclos básico e o profissionalizante, 4 – alterou o exame vestibular, 5 – aboliu a cátedra, 6 – tornou as decisões mais democráticas, 7 – institucionalizou a pesquisa, 8 – centralizou decisões em órgão federais. A partir de 1970, a política governamental para a área foi estimular a pós-graduação e a capacitação docente (PICD). (MARTINS, 2002, p.02)

Neste cenário, o Brasil vivia uma época em que nacionalismo predominava. Emergiam as reivindicações sociais, a necessidade de reforma das universidades se tornava latente, o caráter elitista da universidade era cada vez mais questionado e a parcela mínima da população atendida nas Instituições de ES era considerada um problema social. Mesmo com este plano de fundo permeando a discussão para a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, o texto final da Lei foi considerado uma vitória para o setor privado, visto que ela defendia a liberdade do ensino, como pode ser visto no Título III: Da Liberdade de ensino, em seus artigos 4º e 5º,

Art. 4º É assegurado a todos, na forma da lei, o direito de transmitir seus conhecimentos.

Art. 5º São assegurados aos estabelecimentos de ensino públicos e particulares legalmente autorizados, adequada representação nos conselhos estaduais de educação, e o reconhecimento, para todos os fins, dos estudos nêles realizados (BRASIL, 1971).

A LDB de 1971 fez com que as melhores instituições com os professores melhor qualificados ficassem reservadas aos ricos, por outro lado, aos pobres

formados em escola públicas restavam as faculdades pagas. Fernandes (1975, apud MARTINS, 2009, p.17) considerava que:

Se a reforma de 1968 produziu efeitos inovadores, por outro lado, abriu condições para o surgimento de um ensino privado que reproduziu o que Florestan Fernandes denominou o antigo padrão brasileiro de escola superior, ou seja, instituições organizadas a partir de estabelecimentos isolados, voltados para a mera transmissão de conhecimentos de cunho marcadamente profissionalizante e distanciados da atividade de pesquisa, que pouco contribuem com a formação de um horizonte intelectual crítico para a análise da sociedade brasileira e das transformações de nossa época.

Na década de 1960 a 1970, período reconhecido como “milagre econômico”, a legislação educacional passou a primar por um ensino fundamental de qualidade que formasse profissionais capazes de atender as demandas da indústria e oferecer mão de obra qualificada. No ano de 1964, o regime militar dispersou o movimento estudantil que lutava por uma educação democrática e, além disto, passou a vigiar as universidades públicas que compartilhavam deste pensamento, acusando de subversão os líderes dos movimentos.

Em 3 de dezembro de 1965, por meio do Parecer nº977 CES/CFE (Parecer Newton Sucupira), a pós-graduação no Brasil foi estruturada a partir da Reforma Universitária do ano de 1968, quando, no Governo Militar, a pós-graduação começou a ser pensada como um modelo de ensino que direcionaria o país ao desenvolvimento econômico (ALVES; OLIVEIRA, 2014). De acordo com o parecer,

[...] o sistema de cursos pós-graduados hoje se impõe e se difunde em todos os países, como a conseqüência natural do extraordinário progresso do saber em todos os setores, tornando impossível proporcionar treinamento completo e adequado para muitas carreiras nos limites dos cursos de graduação. (CFE, 1965, p. 163).

Como se pode inferir, os governistas do Regime Militar acreditavam nesta época que os cursos de pós-graduação ofereceriam maior precisão ao sistema de ensino da graduação, e por isto se preocuparam com a sua institucionalização, normatização, ampliação e expansão. O Parecer Newton Sucupira, ainda atual, é utilizado até hoje pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para a avaliação e regulamentação dos Programas de Pós

Graduação *stricto sensu*. Conforme assinala Savianni (2008), a pós-graduação no Brasil pode ser considerada como uma herança positiva do Regime Ditatorial.

Ainda com a reforma universitária de 1968, a educação voltou a tomar novos rumos, foi organizado um novo currículo para ciclo básico e profissionalizante, a pesquisa foi institucionalizada, as decisões passaram a ocorrer de modo mais democrático. Na década seguinte aumentou-se, ainda mais, o estímulo para a pós-graduação e a capacitação docente (MARTINS, 2002).

Na década de 1980 a evasão no ensino secundário passou a figurar como a principal causa para a redução da demanda de busca ao ES, a evasão do ensino secundário impactou, também, a década de 1990, como apresenta Martins (2002),

Na década de 1990, a proporção de jovens entre 20 e 24 anos que ingressa no ensino superior correspondia a 11,4%, conferindo ao Brasil o 17º lugar entre os países latino-americanos, superando apenas a Nicarágua e Honduras. Não é uma posição honrosa que como se comentou não é condicionada por falta de vagas no ensino superior, mas pelo número de egressos do ensino secundário. As deficiências do ensino público fundamental têm sido supridas parcialmente pela excelente qualidade do ensino nos estabelecimentos privados. Mas, esta solução de mercado discrimina a numerosa população menos favorecida, que assim permanecerá enquanto não houver melhora da distribuição de renda, do ensino público fundamental e mercado de trabalho mais amplo. (MARTINS, 2002, p.3).

Neste sentido, ainda de acordo Martins (2002), o Governo Federal procurou aumentar o número de vagas no ensino fundamental e destinar bolsas em escolas particulares, medidas estas pontuais e insuficientes para resolver os problemas da educação no país, pois mesmos os alunos concluindo a educação básica não tinham, em sua maioria, condições de ingressar no ES.

Para os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2002) e Luís Inácio Lula da Silva (2003 - 2010), o ensino superior e a pós-graduação ganharam novos contornos, a partir de então que “a reforma modernizadora da educação superior ganhou força e as ideias neoliberais se materializaram em políticas e num quadro legal-burocrático coerente com as novas configurações.” (DIAS-SOBRINHO, 2002, p. 76).

Dados do INEP (2013) demonstram que no período de 1994 a 2007 o número de matrículas em cursos de graduação presencial foi de 1.661.034 para 4.880.381 o

que demonstra um aumento de 193,8%. Fazendo um recorte para o setor público o quantitativo corresponde a um aumento de 79,7%, indo de 690.450 em 1994 para 1.240.968 em 2007; ficando para o aumento de 275%, um aumento de 970.584 matrículas para 3.639.413 em 2007.

Tabela 4 - Número de alunos de graduação presenciais e taxas de crescimento (1994-2007)

<b>ANO</b>	<b>TOTAL DE MATRÍCULAS</b>	<b>MATRÍCULAS PÚBLICAS</b>	<b>TAXA DE CRESCIMENTO</b>	<b>MATRÍCULAS PRIVADAS</b>	<b>TAXA DE CRESCIMENTO</b>
1994	1.661.034	690.450	--	970.584	--
1995	1.759.703	700.540	1,5	1.059.163	9,1
1996	1.868.529	735.427	5,0	1.133.102	7,0
1997	1.945.615	759.182	3,2	1.186.433	4,7
1998	2.125.958	804.729	6,0	1.321.229	11,4
1999	2.369.945	832.022	3,4	1.537.923	16,4
2000	2.694.245	887.026	6,6	1.807.219	17,5
2001	3.030.754	939.225	5,9	2.091.529	15,7
2002	3.479.913	1.051.655	12,0	2.428.258	16,1
2003	3887.771	1.137.119	8,1	2.750.652	13,3
2004	4.163.733	1.178.328	3,6	2.985.405	8,5
2005	4.453.156	1.192.189	1,2	3.260.967	9,2
2006	4.676.646	1.209.304	1,4	3.467.342	6,3
2007	4.880.381	1.240.968	2,6	3.639.413	5,0

Fonte: Adaptado de INEP (2013)

Pode-se afirmar que o governo de FHC, assim como o de Lula, foi marcado pelo neoliberalismo. No tempo em que esteve à frente da presidência da República, ele promoveu reformas educacionais que possuíam o intuito de transformar as instituições de nível superior em organizações regulamentadas por contratos de gestão, contratos estes autorizados pela Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, sancionada em seu governo, que estabelecia as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Ao que se relacionava com o ensino superior, a LDB autorizava as instituições privadas de ensino a se organizarem em categorias que divergiam das confessionais,

colaborando diretamente para a ampliação das IES particulares, como pode ser visto nos artigos 20º e 45º abaixo mencionados:

Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:

I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;

II - comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;

III - confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;

IV - filantrópicas, na forma da lei. [...]

Art. 45. A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização. (BRASIL, 1996).

Observa-se, a partir de então, que a LDB/96 autorizava as instituições de ensino particulares, na forma da lei, a ofertarem cursos superiores com fins lucrativos, levando a uma expansão significativa do número de matrículas nestas IES a partir de 1997, como pôde ser visto na tabela anteriormente explanada.

Ainda no tocante a expansão privada do ensino superior, no ano de 1999 foi criado o Fundo de Financiamento Estudantil, um programa vinculado ao Ministério de Educação e gerenciado pela Caixa Econômica Federal (CEF), que tinha por objetivo financiar a graduação de estudantes regularmente matriculados nas instituições privadas de ensino. Segundo Sguissard (2008), cerca de 500.000 alunos fizeram empréstimos para arcar com seus estudos, sendo que o valor financiado deve ser restituído com juros e prazo anteriormente acordados entre o estudante e a CEF.

Mensalidades altas com estudantes sem dinheiro para pagá-las gerou um fenômeno recente no País: o financiamento privado do ensino superior; créditos educativos oferecidos por empresas particulares, por intermédio da própria universidade, já estão presentes em 18% das instituições. (Jornal o Estado de São Paulo, 2004 apud DULLIUS, 2007).

Atribui-se ao FIES a grande ampliação do número de matrículas nas instituições particulares de ensino por conta da proposta estrutural do programa de

reduzir de 9% para 3,4% os juros de financiamento ao ano. Essa facilidade, com a redução do percentual de juros e pelas mudanças impulsionadas pela LDB/96, fez aumentar consideravelmente e progressivamente a diferença do número de matrículas entre as IES privadas e as IFES, como pôde ser visto na tabela anterior.

No entanto, em decorrência do menor número de matrículas nas IFES e da menor quantidade de repasses financeiros governamentais recebidos, as instituições não conseguiam pagar todas as suas despesas. De acordo com a ANDIFES (2010) entre 1995-2001, 54 universidades federais perderam o equivalente a 24% dos seus recursos de custeio (folha de pagamento, água, luz etc.) e 27% de investimento para ser utilizado em salas de aula, bibliotecas e laboratórios.

No ano de 2003, um novo cenário político se estabeleceu no Brasil, assumiu o poder o presidente Luís Inácio Lula da Silva, presidente que vem a permanecer por dois mandatos consecutivos (2003-2006 / 2007-2010). Neste governo, novas ações foram implementadas com vistas a ampliar o ensino superior público para fora dos grandes centros urbanos, uma expansão de ensino interiorizada. Em seu primeiro mandato, Lula instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) para realizar uma análise diagnóstica do Ensino Superior brasileiro e criar, com base nisto, um plano de enfrentamento das dificuldades que levassem a uma reestruturação, expansão e democratização do ensino.

Em dezembro de 2003, o resultado da análise foi publicado e intitulado como “Bases para o enfrentamento da crise emergencial das Universidades Federais e o roteiro para reforma da Universidade Brasileira”. O documento chamou a atenção para pontos críticos da educação superior, tais como: a educação à distância, a quantidade alta de alunos por sala, os baixos investimentos para a manutenção da infraestrutura das IFES, sendo este último considerado como o ponto mais crítico levantado. Foi então proposto, como estratégia para enfrentar as emergências das universidades federais e dobrar o número de alunos matriculados no Ensino Superior, aumentar o número de IFES e o aumento do repasse financeiro às instituições, como pode ser visto a seguir.

Tabela 5 - Custo financeiro para enfrentar a emergência das universidades federais

ASPECTO	2004	2007
Completar quadro de professores	R\$ 183.000,00	R\$ 733.000,00
Incorporar potencial de aposentados doutores	R\$ 61.000,00	R\$ 61.000,00
Manutenção	R\$ 202.000,00	R\$ 808.000,00
Investimento	R\$ 341.000,00	R\$ --
Pós-Graduação	R\$ 195.000,00	R\$195.000,00

Fonte: Adaptado de Brasil (2004)

Os valores estipulados na tabela 05 não levavam em consideração, de acordo com o GTI, despesas relacionadas à infraestrutura das IFES, mas somente as demandas emergenciais das universidades existentes. Em outra frente, a criação do Programa REUNI, posteriormente delineado, ampliou o número de vagas e criou só no governo Lula mais 14 IFES, sendo 06 por desmembramentos de universidades já existentes, como o caso da UFRB desmembrada da Escola de Agronomia da UFBA (Universidade Federal da Bahia), e no governo da Dilma Rousseff mais 04 novas instituições foram criadas, totalizando 63 universidades federais espalhadas pelo país.

As mudanças para o ensino superior e pós-graduação referentes ao governo Lula e ao governo de Dilma Rousseff, serão continuados nos subcapítulos seguintes. Para isso, faz-se necessário compreender a importância dos planos nacionais de educação e da pós-graduação para a história e expansão destas modalidades de ensino no Brasil.

### 3.2 PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO: O ENSINO SUPERIOR E PÓS-GRADUAÇÃO

Muito se debate sobre os desdobramentos do planejamento da educação no Brasil, bem como o espaço que o mesmo ocupa quando o assunto é Política Pública. Nesta perspectiva, um plano surge como um caminho traçado, com metas e objetivos a serem atingidos, em um determinado período de tempo, que venha a resolver um problema previamente identificado e que condiciona a ação do Estado independente do governo que esteja no poder (CURY, 1998). Para Bordignon (2014), um plano é

[...] o desenho, o projeto do caminho a seguir, das etapas (metas) e ações a empreender (estratégias) na caminhada para alcançar o futuro desejado. É

o documento formal que consolida as decisões tomadas no processo de planejamento. O plano se configura, portanto, num registro escrito, apresentado sob a forma de um documento aprovado, na instância própria de competência legal. (BORDIGNON, 2014, p. 33)

Assim sendo, o objetivo desta seção é compreender os desdobramentos dos Planos Nacionais de Educação para a gestão e expansão do Ensino Superior e da pós-graduação, no Brasil, bem como a (in)existência de articulação entre eles.

Em princípio, o Plano Nacional de Educação, desde que criado, possui como intuito analisar a realidade da educação brasileira traçando diretrizes, metas e alternativas para os problemas educacionais encontrados. Contudo, discorrer sobre o Plano requer continuar revisitando o contexto histórico da educação no Brasil, considerando os aspectos econômicos e políticos de cada época.

Embora o Brasil tenha passado por um processo de desenvolvimento nas últimas décadas do século XX, nos anos 2000 sob o comando de FHC o país se encontrava muito aquém em vários setores, precisando enfrentar situações como mortalidade infantil, baixo investimento em educação, desemprego, baixos salários, dentre outros (ALENCAR; RAMALHO; RIBEIRO, 1996). Além de todas estas dificuldades, FHC chegando ao fim de seu mandato se encontrava perto de perder o prazo estipulado pela LDB/96 para a criação do primeiro Plano Nacional de Educação e vinha sofrendo, por conta disto, pressões de grupos populares e de movimentos como o “Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública” para a efetivação do mesmo, como pode ser visto em Valente e Romano (2002).

Diante de um cenário de incertezas e cobranças, no ano de 1998 foi dada entrada com o projeto do PNE na Câmara dos Deputados e, em 2001, foi aprovado o primeiro Plano Nacional de Educação com uma vigência de 10 anos a contar de sua publicação pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro do mesmo ano (BRASIL, 2001). Até se chegar à aprovação, o processo de desenvolvimento e criação do Plano foi permeado por lutas sociais, pois se acreditava na existência de dois PNE's, um com as urgências e necessidades da sociedade e outro, encaminhado pelo Poder Executivo contendo uma proposta que favoreceria a elite e o mercado. Para Valente e Romano (2002) existiam nos PNE's,

[...] perspectivas opostas de política educacional. Elas traduziam dois projetos conflitantes de país. De um lado, tínhamos o projeto democrático e popular, expresso na proposta da sociedade. De outro, enfrentávamos um

plano que expressava a política do capital financeiro internacional e a ideologia das classes dominantes, devidamente refletido nas diretrizes e metas do governo. O PNE da Sociedade Brasileira reivindicava o fortalecimento da escola pública estatal e a plena democratização da gestão educacional, como eixo do esforço para se universalizar a educação básica. Isso implicaria propor objetivos, metas e meios audaciosos, incluindo a ampliação do gasto público total para a manutenção e o desenvolvimento do ensino público. (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 98)

Como bem observado por Valente e Romano (2002), as propostas do PNE encaminhada pelo Executivo Federal defendiam os interesses da classe dominante em um dano velado à sociedade. No entanto, em defesa do social e do Plano Democrático, grupos, dentre eles a ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa), desenvolveram por meio de reuniões anuais, congressos nacionais de educação e debates populares uma nova proposta de Plano Nacional de Educação chamada de Proposta da Sociedade Brasileira (ANPED, 1997). Por fim, mesmo o Projeto do PNE democrático sendo aprovado, manteve-se em suma boa parte do texto encaminhado pelo Executivo.

O PNE (2001-2010) possuía quatro objetivos principais, sendo eles:

- 1° a elevação global do nível de escolaridade da população;
- 2° a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
- 3° a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso na educação pública;
- 4° democratização da gestão do ensino público, incluindo princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola, bem como a participação da comunidades escolar em conselhos escolares e equivalentes (BRASIL, 2001, s;p).

E como prioridades:

- 1° Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de sete a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino.
- 2° Garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram;
- 3° Ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino;
- 4° Valorização dos profissionais da educação;
- 5° Desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino; (BRASIL, 2001, s/p)

Por sua vez, as diretrizes foram organizadas com base nos níveis de ensino, ganhando o Ensino Superior uma parte específica, tendo este segmento a autonomia universitária como diretriz básica para o seu bom desempenho, ficando

como dever do Estado garantir o acesso aos níveis mais altos do ensino e como meta n° 1, “prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos.” (BRASIL, 2001, s/p). Vale salientar que o PNE I não conseguiu cumprir a meta estipulada de prover educação superior a pelo menos 30% dos jovens entre 18 e 24 anos (CATANI; HEY, 2007). Costa (2012), afirma que para a faixa etária estipulada, no segmento dos 20% mais pobres, as matrículas evoluíram de 0,5%, no ano de 2001 para 4,2% no ano de 2011, já para o segmento dos 20% mais ricos no período de vigência do Plano a taxa evoluiu de 22,9% para 47,1%.

Neste PNE, a expansão, a consolidação e o estímulo da pós-graduação, bem como incentivo à promoção do aumento do número de mestres e doutores ficaram restritos à duas metas da Educação Superior, sendo elas:

16° Estimular a consolidação e o desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa das universidades, dobrando, em dez anos, o número de pesquisadores qualificados.

17° Promover o aumento anual do número de mestres e de doutores formados no sistema nacional de pós-graduação em, pelo menos, 5%. (BRASIL, 2001, p. s/p).

Observa-se que o primeiro PNE possuía o foco na melhoria, ampliação e democratização da educação, mas, ao mesmo tempo, não trazia elementos concretos para colocar em prática o que se foi planejado, principalmente no que se refere aos investimentos e custeios, várias metas que faziam menção a questão financeira do plano foram vetadas pelo governo de FHC. Com a posse de Lula, em 2002, acreditava-se que vetos dados ao financiamento das metas fossem revistos, no entanto essas expectativas não foram correspondidas e o então presidente se preocupou em concentrar os seus esforços para possibilitar, principalmente, a ampliação e democratização do ensino superior. Como resultado, para Brito (2015, p.21) o primeiro PNE

[...] não gerou grande inflexão na educação brasileira, nem contribuiu para a definição de uma política de Estado orgânica para o setor (...) embora possa ter inspirado o desenho de alguns programas e delineado determinadas opções políticas, na prática, sua configuração restringiu-se ao plano formal. (BRITO, 2015, p. 21).

Passados 10 anos e findada a vigência do Plano, havia a exigência legal de que outro planejamento fosse delineado para o decênio seguinte, no entanto, a demora em que o novo processo fosse estruturado e tramitado fez com que ele só saísse no ano de 2014 no governo de Dilma Rousseff.

O PNE de 2014-2024, instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, promoveu uma continuação dos elementos tidos como essenciais no PNE anterior aprofundando, entretanto, a Política da Educação Superior que vigorava. Buscou dar continuidade ao processo de expansão universitária preconizado no PNE de 2001-2010, iniciado massivamente no governo de Lula da Silva, enfatizando programas como REUNI, o PROUNI e o FIES, por exemplo (BRASIL, 2014). O novo PNE compreendia um conjunto de 20 metas da educação, dessas 20, 3 diziam respeito ao ensino superior e a pós-graduação respectivamente, sendo elas:

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, quarenta por cento das novas matrículas, no segmento público.

Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para setenta e cinco por cento, sendo, do total, no mínimo, trinta e cinco por cento doutores.

Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores. (BRASIL, 2014, p. 75-77).

Este novo plano traz como elemento essencial a ampliação da quantidade de matrículas no ES bem como na pós-graduação *stricto sensu*, assumindo como estratégias: a) ampliação e reestruturação do ES mediante REUNI; b) ampliação do FIES; c) qualificação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior; e d) Expansão a Política de EAD por meio da Universidade Aberta do Brasil.

Outro aspecto importante a ser analisado faz referência a transferência dos investimentos públicos para o setor privado por meio da estratégia 14.3 que busca “expandir o financiamento estudantil por meio do Fies à pós-graduação *stricto sensu*” (BRASIL, 2014, p. 77). Dados do Censo da Educação Superior do ano de 2014 indicavam que o Brasil possuía no total de 187.760 matrículas em pós- graduação *stricto sensu*, dessas apenas 29.865 pertenciam a rede privada, diante

disto, incentivar o investimento de verba pública para o setor privado através do FIES beneficiaria de certo modo a esfera empresarial do ramo educacional.

No que se refere a expansão da pós-graduação, outras metas que merecem atenção dizem respeito a:

- a) ampliação dos cursos nas novas instituições que foram criadas por meio do REUNI;
- b) mudança de metodologia de ensino de modo que possa vir a atender um número maior de estudantes;
- c) diminuição das disparidades regionais de modo a favorecer o acesso à população do campo e comunidades quilombolas;
- d) assegurar condições de acesso às pessoas com deficiência;
- e) estimular a participação das mulheres;

E como pode ser visto a seguir,

- 14.4. expandir a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, utilizando inclusive metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância;
- 14.5. implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de mestrado e doutorado;
- 14.6. ampliar a oferta de programas de pós-graduação *stricto sensu*, especialmente os de doutorado, nos campi novos abertos em decorrência dos programas de expansão e interiorização das instituições superiores públicas;
- 14.7. manter e expandir programa de acervo digital de referências bibliográficas para os cursos de pós-graduação, assegurada a acessibilidade às pessoas com deficiência;
- 14.8. estimular a participação das mulheres nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em particular aqueles ligados às áreas de engenharia, matemática, física, química, informática e outros no campo das ciências; (BRASIL, 2014, p. 77-78)

No entanto, mesmo criando metas que demonstrassem a importância de ampliar e assegurar o acesso, não existiam metas nem ações específicas que discorressem acerca das estratégias para incentivar os alunos de graduação a buscarem pela pós-graduação, nem ações que pensassem na permanência desses grupos neste nível de ensino.

### 3.3 POLÍTICAS E PROGRAMAS DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO

Reiterando o que foi dito anteriormente, a história do Brasil é manchada pelas desigualdades de oportunidades de ensino. Durante todo o século XX o ensino superior foi marcado pela presença da elite, sendo criado para satisfazer a classe abastada brasileira (MICELEI, 1979). As condições precárias dos estabelecimentos de ensino, as altas taxas de reprovação e as desigualdades regionais eram fatores que elevavam diretamente o índice de evasão escolar ainda no ensino primário e contribuíam diretamente para o afastamento da população do ES, como pode ser visto em Ribeiro (1991) e Patto (1999).

Porém, nos últimos anos o Brasil vivenciou um período de crescimento exponencial do número de matrículas em todas as modalidades de ensino, principalmente pós os avanços provindos da LDB/96 e PNE I. Para Catani e Hey (2007) a base para a expansão das matrículas e democratização do ES é decorrente da universalização do ensino fundamental e, por conseguinte, a ampliação do acesso ao ensino médio na década de 1990, o que favoreceu ao aumento da busca pelos cursos de graduação. Só para o ensino superior, dados do INEP (2013) indicam que entre os anos de 1980 e 2011 o número de matrículas subiu de pouco mais de 1 milhão para uma média de 7 milhões na nação. Ainda segundo os autores (CATANI, HEY, 2007), o aumento do nível de escolaridade dos brasileiros propiciou a busca pelo aperfeiçoamento e especialização, aumentando concomitante a procura pela pós-graduação.

No entanto, somente a busca pelos cursos de graduação não dá conta de explicar a ampliação do acesso ao ES, no Brasil. O Estado Brasileiro caminhou nas duas últimas décadas em direção a democratização do ensino, mas o que seria a democratização? Para compreender a diversidade desse conceito precisamos revisitar três visões distintas sobre o assunto. A primeira, e mais simplista, atrela a democratização a ampliação direta do número de vagas, neste sentido quanto mais vagas forem oferecidas e mais pessoas conseguirem se matricular no ES, maior será a democratização. Corroborando com este ponto de vista, Pacheco e Ristoff (2004) defendem que quanto mais vagas houver para atender a população, mais relevante será a democratização de acesso no país.

A segunda correlaciona a democratização ao ingresso das camadas populares na universidade, como defende Moehleck (2002). O terceiro ponto de vista tem por base o segundo, mas acrescenta a questão racial como quesito preponderante à democratização. Defendendo o último ponto de vista, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), afirma que:

Para que haja a efetiva democratização do acesso à educação superior, há de se tratar da questão racial, sobretudo no que se refere à ampliação da presença de afrodescendentes nesse nível de ensino. Ainda que a menor incidência de grupo étnico na educação superior esteja associada à condição econômica, verifica-se que existem diferenças de acesso entre brancos e negros pertencentes à mesma faixa de renda, o que sugere a existência de algum tipo de discriminação, para além da condição econômica. (IPEA, 2006, p. 66).

Neste trabalho, considera-se por democratização ações e estratégias de governo que tenham por base ampliar a oportunidade de acesso e permanência ao ensino superior e a pós-graduação à população atingida historicamente pela desigualdade do processo educacional, principalmente os pobres, os negros, as mulheres e as pessoas do campo, pessoas com deficiência, trans, dentre outros.

Grande parte dos programas e políticas relacionados a esse processo de ampliação do acesso e democratização do ensino foi criado no governo Lula da Silva, no octoênio de 2003 e 2010 e continuados pelo governo de Dilma Rousseff entre os anos de 2011 e 2016, como será visto a seguir.

Quando assumiu o poder, o presidente Lula juntamente com seu primeiro ministro da educação, Cristovam Buarque, apresentaram como proposta central repensar o papel da universidade, iniciando um processo de negociação entre os atores políticos, sendo eles públicos ou privados, para repensar os rumos desta educação no país (BONAFONT, 2004). Com a saída de Cristovam Buarque no início de 2004, assumiu a pasta o ministro Tarso Genro. Em sua gestão, Tarso, juntamente com seu grupo de trabalho, traçou diretrizes, metas e criou instrumentos para implementar a Reforma do Ensino Superior no Brasil, mas ainda sem sucesso. Em julho de 2005, assumiu o Ministério Fernando Haddad, que ficou responsável por dar prosseguimento a Reforma do Ensino Superior no país em rumo a expansão e democratização do ensino.

Dentro da atuação do presidente Lula e de seus ministros, algumas políticas e programas voltadas ao Ensino Superior foram criadas na tentativa de mitigar discrepâncias desta modalidade de ensino, tais como o SINAES, PROUNI, ENEM/SISU, PNAES. Devido à importância atribuída ao REUNI nesta pesquisa, ele ganhará um subcapítulo específico.

### **3.3.1 SINAES**

Criado em 2004 com o objetivo de avaliar a educação superior brasileira, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior foi orientado em três eixos principais: Avaliação das Instituições de Educação Superior; Avaliação dos cursos de Graduação; Avaliação do Desempenho Acadêmico dos estudantes . Tendo por finalidade, segundo o corpo da Lei de sua criação nº 10.861, de 14 de abril de 2004,

[...] a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. (BRASIL, 2004, p. s/p)

Para estabelecer os parâmetros e as diretrizes para avaliar o SINAES foi criada a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), a CONAES é um órgão colegiado que tem a função de coordenar e supervisionar e operacionalizar o Sistema (BRASIL, 2004).

### **3.3.2 PROUNI**

O Programa Universidade para Todos, institucionalizado por meio da Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004 e implementado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, é uma Política Educacional que atua no processo de concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes que pleiteiam vagas no ES, em cursos sequenciais ou de formação específica, em IES privadas, no intuito de atender o seu principal objetivo: democratizar o acesso ao ensino superior (BRASIL, 2005).

O alvo do Programa é auxiliar estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou rede privada (desde que tenha sido bolsista integral) em sua primeira graduação. Outro critério de seleção utilizado pelo Programa refere-se a renda bruta per capita familiar de até um salário mínimo e meio para os alunos que desejam concorrer a bolsas integrais (100%) e de até três salários mínimos para bolsas parciais.

Alguns autores como Catani, Hey e Gilioli (2006) criticam o PROUNI por acreditar que ele mais beneficia o setor privado do que reflete uma Política Pública pautada na democratização do ensino. Entretanto, autores como Carvalho (2011), Costa (2012) e Ristoff (2014) acreditam que o PROUNI é uma política de inclusão e de mobilidade social, pois favorece acesso a universidade à população de baixa renda que historicamente foi deixada de fora desse processo de formação, reduzindo de forma lenta a desigualdade social e educacional.

### **3.3.3 ENEM/SISU**

A LDB 9394/96, no contexto da educação superior, trouxe uma série de benefícios no que se refere a questão do acesso as universidades, dentre eles o fim da obrigatoriedade do vestibular como forma única de ingresso (BRASIL, 1996), muito embora as universidades tenham resistido no início e deixado o vestibular tradicional como principal alternativa. O ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), em seu dispositivo de criação, funcionaria como um mecanismo de avaliação das competências e habilidades dos estudantes concluintes da educação básica, para com isso auxiliar a elaboração de políticas educacionais.

Em 2009, após 11 anos da sua criação, o MEC enviou uma proposta para a ANDIFES propondo colocar em prática um projeto de unificação dos processos seletivos das IFES, já previsto na LDB 9394/96, vinculando o ENEM ao Sistema de Seleção Unificada (SISU) (MEC, 2009). Na proposta encaminhada, o MEC defendia que o sistema vigente descentralizado de aplicação de provas de Vestibular nas universidades favorecia aos estudantes das classes mais abastadas, pois os mesmos tinham condições de percorrer diversos municípios e participar de vários processos seletivos das mais variadas instituições, e defendia que a centralização da aplicação de um único exame de admissão em todo o território, simultaneamente,

funcionaria de maneira isonômica, com concorrência mais justa e democratizaria o ensino.

Em junho de 2010, a Portaria MEC nº807, de 18 de junho de 2010, instituiu o ENEM como processo seletivo para as IFES e este novo formato veio sendo colado em prática gradativamente, atualmente ele serve como porta de entrada para as IES públicas e privadas, além de funcionar como mecanismo de seleção para o PROUNI e FIES (Brasil, 2010).

### **3.3.4 PNAES**

O Programa Nacional de Assistência Estudantil é uma estratégia utilizada para minorar as desigualdades sociais e regionais e promover a equidade entre os alunos dentro das IFES, democratizando a permanência e a facilitando a conclusão do curso aos graduandos de baixa renda como institucionaliza o Decreto Presidencial nº 7.234, de 19 de julho de 2010 (Brasil, 2010). O Programa surgiu por meio de uma proposta apresentada pelo FONAPRACE (Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis) à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES).

Essa proposta foi embasada pelos dados de uma pesquisa realizada pelo FONAPRACE, a pedido da ANDIFES, que identificou que o perfil socioeconômico dos estudantes das IFES, para os períodos de 1996-1997, 2003-2004 e 2010-2011, pertencia em sua maioria as classes identificadas como C, D e E (ANDIFES, 2011). A proposta do PNAES apresentada pelo FONAPRACE encontrou ainda mais respaldo por funcionar, também, como um complemento a Políticas e Programas anteriormente implantados como o SINAES e o REUNI que já visavam a democratização do acesso, e posteriormente com a implementação das Políticas Afirmativas, em 2012, com a reserva de vagas pelo sistema de cotas aos alunos de escolas públicas e aos afrodescendentes (ANDIFES, 2011).

### **3.3.5 REUNI**

Em 2007, foi lançado no Brasil pelo governo do presidente Lula o Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), tendo como objetivo incentivar o investimento do capital privado, bem como aumentar o investimento público em infraestrutura

(BRASIL, 2007). Inserido no PAC encontrava-se o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), constituído por ações identificadas como prioritárias para o governo federal, elencando dentre elas a expansão da oferta de vagas nas IFES e a inclusão social por meio da educação.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) integra o PDE. Institucionalizado pelo Decreto Presidencial nº 6.096, de 24 de abril de 2007, o REUNI visava expandir de forma democrática o acesso ao ensino superior nas instituições federais, aumentando o número de estudantes das camadas populares na graduação, aproveitando para tanto a estrutura física e os recursos humanos disponíveis nas universidades e respeitando as peculiaridades de cada instituição (BRASIL, 2007).

O REUNI é considerado para muitos estudiosos como uma importante Política do Governo Federal para a educação superior no Brasil (SABINA, 2013). Muito embora receba críticas negativas de autores como Deus (2008), que consideram que o Programa foi criado de forma autoritária com um decreto que apenas impõe um cronograma para as universidades encaminharem suas propostas.

A meta global do REUNI, definida pelo decreto 6.096/2007 é,

“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.” (BRASIL, 2007, art. 1º § 1º).

Ficando a cargo do Ministério da Educação o cálculo dos indicadores para a avaliação de atingimento da meta.

Em suma, o Programa funciona como um tipo de chamada pública, sem concorrência, para a seleção e o apoio a Planos de Reestruturação e Expansão aprovados anteriormente pelos Conselhos Superiores das Universidades. Os recursos repassados pelo governo para as universidades são para Construção e Readequação da Infraestrutura e compras de equipamentos, compras de bens e serviços, despesas de custeio e pessoal associadas a expansão das atividades previstas no Plano. Ressalva-se que as despesas de custeio e de pessoal são limitadas a 20% das despesas desta natureza das IFES, para um período de cinco anos a contar do orçamento do ano inicial da execução do plano, incluindo a

expansão programada e excluindo os inativos, como pode ser visto no Decreto 6.096/2007 em seu art. 3º, § 1º e § 2º.

Os Planos desenvolvidos pelas Universidades para pleitearem os recursos provindos do Programa devem contemplar às diretrizes descritas no art. 2º do Decreto 6.096/2007:

- I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
- II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;
- III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;
- IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;
- V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e
- VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica. (BRASIL, 2007, art. 2º) .

Com o REUNI foram criadas até o presente momento 18 novas universidades federais, conforme apresentado na tabela abaixo.

Tabela 6 - Universidades Federais criadas por meio do REUNI

<b>Nº</b>	<b>NOME</b>	<b>LOCALIZAÇÃO</b>
1	Universidade Federal do ABC (UFABC)	Santo André – SP
2	Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (FUFCSA)	Porto Alegre – RS
3	Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL)	Alfenas – MG
4	Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)	Uberaba – MG
5	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)	Diamantina – MG
6	Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA)	Mossoró – RN
7	Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)	Curitiba – PR
8	Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	Dourados – MS
9	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)	Cruz das Almas – BA
10	Universidade Federal do Tocantins (UFT)	Palmas – TO
11	Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)	Bagé – RS
12	Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)	Petrolina – PE
13	Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)	Chapecó – SC
14	Universidade Federal do Cariri (UFCA)	Juazeiro do Norte – CE
15	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)	Marabá – PA
16	Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB)	Barreiras – BA
17	Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)	Itabuna – BA
18	Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)	Santarém – PA

Fonte: Elaboração Própria (2018).

Ainda no contexto da formulação do REUNI, antes mesmo de sua institucionalização, existia na Universidade Federal da Bahia um movimento que

ganhou projeção em todo território nacional denominado de “Universidade Nova”, este movimento promovia discussões sobre a necessidade de uma reforma universitária. Este grupo, tendo como interlocutor o então reitor da Universidade, Prof. Naomar de Almeida, defendia a existência de um novo formato acadêmico baseado em um regime de três ciclos: o primeiro ciclo compreendia o bacharelado interdisciplinar (BI), o segundo ciclo a formação específica visando às etapas de práticas profissionais e o terceiro ciclo, abrangia a pós-graduação (UFBA, 2007).

Ao sugerir essa proposta, o movimento frisava que os principais problemas enfrentados pelas IFES eram oriundos do modelo de formação vigente, da escolha precoce da carreira profissional pelos estudantes, da elitização da academia, da competitividade dos vestibulares e distanciamento entre a graduação e a pós-graduação. Esta proposição foi bem aceita e foi incorporada as diretrizes B e C do REUNI, B – Reestruturação Acadêmico-Curricular e C – Renovação Pedagógica. O Programa passou então, além de propor a ampliação do número de vagas, a sugerir a implantação de uma reforma universitária pautada na flexibilização do ensino, na diversificação das modalidades de curso e na superação da escolha precoce da profissionalização.

Dentre os tantos benefícios possibilitados pelo REUNI, observou-se a expansão significativa do número de vagas ofertadas pelas IFES pós sua institucionalização, como pode se ver abaixo.

Gráfico 1 - Expansão do número de ofertas de Vagas pelas IFES em cursos presenciais de 2003 a 2011



Fonte: Elaborado a partir de INEP (2013).

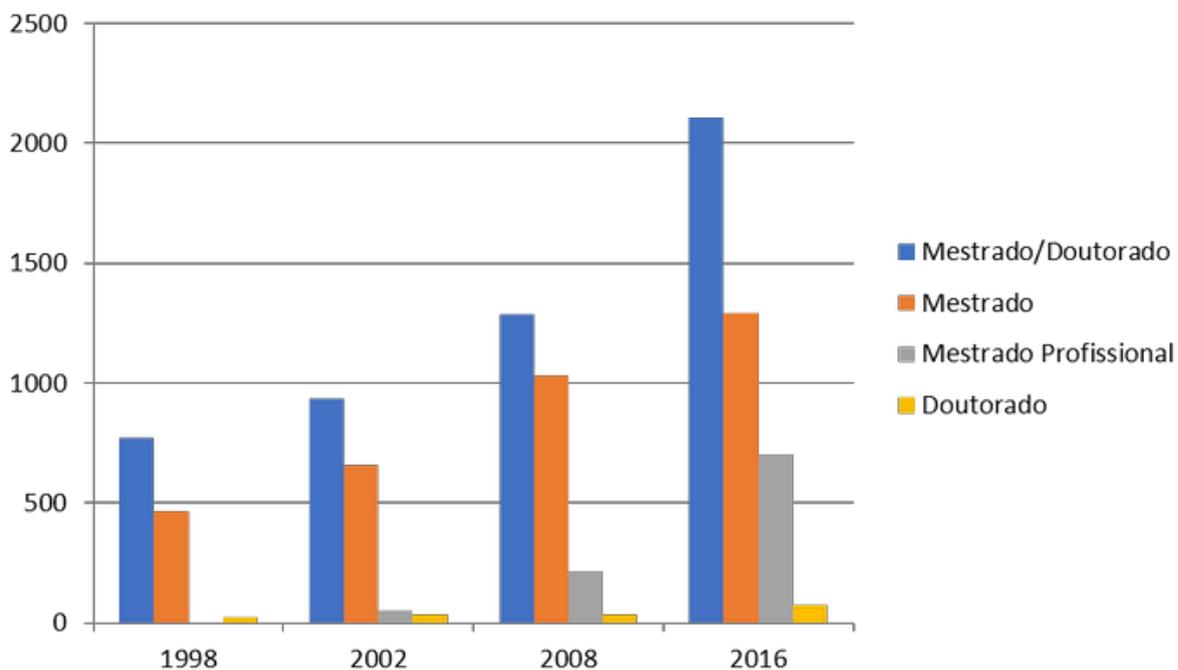
Neste sentido vale salientar que a expansão do número de vagas nas IFES é um desejo latente e uma reivindicação histórica da sociedade, para Armijos Palácios *apud*. Araújo (2011, p. 108),

O Reuni, mesmo tendo problemas — que podem perfeitamente ser contornados — permitiria a criação de novos cursos justamente naquelas regiões em que mal existem uma ou duas faculdades, se existem, ou mal conseguem ter um ou dois cursos nos chamados campi avançados — cursos e faculdades em vias de consolidação e faltando muita coisa. [...] Longe de disputas ideológicas e de radicalismos estéreis, a hora de mudar os rumos da universidade brasileira, e de dar oportunidade às novas gerações que moram no interior deste grande país, pode ter chegado.

A ampliação do número de vagas e a criação de novas universidades pelo REUNI, também, refletiu na pós-graduação. Dados da ANDIFES (2010) demonstraram que em entre os anos de 2006 que 2010 houve um acréscimo de 35% na pós-graduação. De acordo com o MEC (2009), foram ofertadas 645 bolsas para o mestrado e 296 para o doutorado no primeiro ano do REUNI, totalizando 941 bolsas das 1.060 que foram pactuadas para 2008, os bolsistas da pós deveriam auxiliar os graduandos que tivessem dificuldade principalmente nas matérias que apresentassem maiores índices de reprovação.

Percebe-se, também, que a ampliação do número de vagas na graduação e o consequente aumento do número de graduados fez com que se aumentasse a busca por programas de pós-graduação, como definido nos Planos Nacionais de Educação, crescendo o número de programas para tentar atender a demanda. De acordo com o GEOPES (2018), o número de programas de pós-graduação subiu de 1259 em 1998 para 4177 em 2016, como pode ser visto mais detalhadamente no gráfico e na tabela a seguir:

Gráfico 2 - Distribuição de Programas por Grau entre os anos de 1998 e 2016



Fonte: Elaborado a partir de GEOCAPES: Sistema de Informações Georreferenciadas | CAPES (2018)

Tabela 7 - Distribuição de Programas por Grau entre os anos de 1998 e 2016

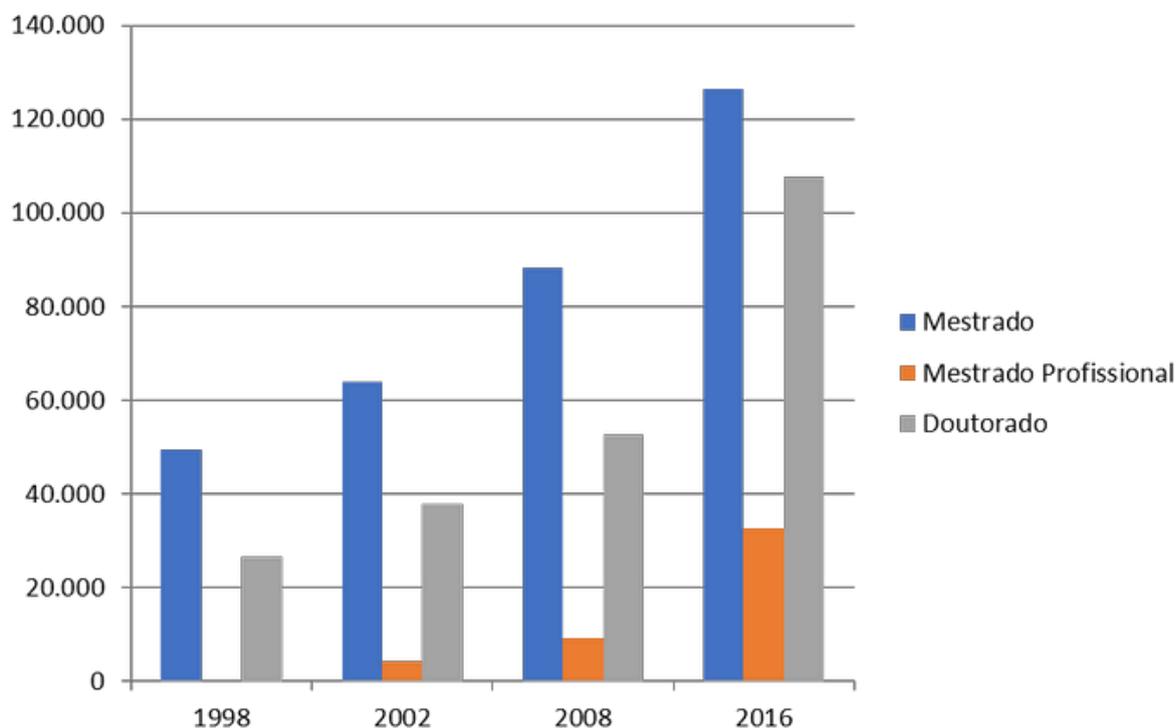
ANO	Mestrado /Doutorado	Mestrado	Mestrado Profissional	Doutorado
1998	768	464	0	24
2002	935	660	51	32
2008	1.284	1.029	218	36
2016	2.106	1.292	703	76

Fonte: Elaborado a partir de GEOCAPES: Sistema de Informações Georreferenciadas | CAPES (2018)

Verifica-se, portanto, uma ampliação quantitativa significativa para os cursos de pós-graduação para o período analisado, principalmente após o ano de 2008, um ano após a implementação do REUNI. Mesmo com um avanço significativo o Brasil ainda tem muito que avançar neste quesito.

Por possuir uma pós-graduação recente, datada de 1965, e ter uma ampliação considerável nestes últimos anos quando comparado com seu histórico, vale salientar que a maioria das universidades brasileiras ainda estão em processo de consolidação dos seus programas. Concomitante ao aumento do número de programas há a expansão do número de discentes matriculados, como se observa abaixo.

Gráfico 3 - Evolução do Número de discentes matriculados na pós-graduação *stricto sensu* entre 1998 e 2016.



Fonte: Elaborado a partir de GEOCAPES: Sistema de Informações Georreferenciadas | CAPES (2018).

Tabela 8 - Evolução do Número de discentes matriculados na pós-graduação *stricto sensu* entre 1998 e 2016.

ANO	Mestrado	Mestrado Profissional	Doutorado
1998	49.387	0	26.697
2002	63.990	4.350	37.928
2008	88.295	9.073	52.750
2016	126.436	32.742	107.640

Fonte: Elaborado a partir de GEOCAPES: Sistema de Informações Georreferenciadas | CAPES (2018)

Ao analisar os dados da ampliação da graduação e pós-graduação no Brasil, e verificar o REUNI iniciado em 2007 e findado em 2012, considera-se neste trabalho a importância do programa para a expansão e interiorização do Ensino Superior no país. Ainda no contexto do REUNI, por ser a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) o lócus da presente pesquisa e ser uma instituição oriunda do processo de expansão e democratização do Ensino Superior no Brasil e

ter sido amplamente beneficiada pelo Plano de Reestruturação, dedicaremos a ela um capítulo específico, como poderá ser visto no próximo capítulo.

Neste sentido, ainda de acordo Martins (2002), o Governo Federal procurou aumentar o número de vagas no ensino fundamental e destinar bolsas em escolas particulares, medidas estas pontuais e insuficientes para resolver os problemas da educação no país, pois mesmos os alunos concluindo a educação básica não tinham, em sua maioria, condições de ingressar no ES.

Para os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2002) e Luís Inácio Lula da Silva (2003 - 2010), o ensino superior e a pós-graduação ganharam novos contornos, a partir de então que “a reforma modernizadora da educação superior ganhou força e as ideias neoliberais se materializaram em políticas e num quadro legal-burocrático coerente com as novas configurações.” (DIAS SOBRINHO, 2002, p.76).

Dados do INEP (2013) demonstram que no período de 1994 a 2007 o número de matrículas em cursos de graduação presencial foi de 1.661.034 para 4.880.381 o que demonstra um aumento de 193,8%. Fazendo um recorte para o setor público o quantitativo corresponde a um aumento de 79,7%, indo de 690.450 em 1994 para 1.240.968 em 2007; ficando para o aumento de 275%, um aumento de 970.584 matrículas para 3.639.413 em 2007.



central, como rege o seu Estatuto no capítulo III, art. 3º, inciso III:

contribuir para o processo de desenvolvimento do Recôncavo da Bahia, do Estado e do País, realizando o estudo sistemático de seus problemas e a formação de quadros científicos e técnicos de suas necessidades.  
(UFRB, 2005, p. s/p)

Ao considerar os municípios que possuem Centros de ensino da UFRB, estima-se que a população varie entre 15.004 hab. (São Félix) e 556.642 hab. (Feira de Santana), conforme dados do Censo do IBGE para o ano de 2010 (IBGE, 2010).

Para os dados do Índice de Desenvolvimento Humano, as variações são de 0,625 (Amargosa) e 0,712 (Feira de Santana). Ao se pensar da Política de Interiorização de Ensino e a importância da UFRB, e pegando como exemplo o município de Cruz das Almas, observa-se que entre os períodos de 2000 e 2010 o IDHM da cidade saltou de 0,574 para 0,699, sendo que o índice que apresentou

maior crescimento neste período fazia referência a educação. No Ensino Superior, o índice de jovens e adultos de 18 a 24 anos obteve um salto de 5,71% no ano 2000 para 13,4% para o ano de 2010, o que demonstra a importância assumida pela UFRB na região (PNUD, 2013).

#### 4.1 PLANO DE REESTRUTURAÇÃO NA UFRB

A UFRB aderiu ao programa do REUNI após um ano de sua existência. Para a UFRB, o REUNI funcionou de forma efetiva à expansão e estruturação da Universidade, diferente das demais IFES que passaram por um processo de reestruturação, ela utilizou o programa para ser estruturada, como pode ser visto em seu formulário de apresentação de proposta para adesão ao REUNI:

O Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, conforme aplicado na UFRB, representa uma excelente oportunidade para a consolidação da Instituição, permitindo não só sua ampliação, mas assegurando-lhe solidez. Por outro lado, o Reuni auxiliará a Instituição a planejar uma expansão qualificada, a garantir melhor qualidade do seu ensino e a qualificação pedagógica dos seus docentes, a investir em infraestrutura e pessoal, melhorando as condições financeiras e estruturais capazes de viabilizar o ideário e a missão institucional. Por se tratar de uma Universidade recém-criada, a UFRB participa do Reuni numa dimensão diferenciada das demais IFES: não se trata de um processo de reestruturação, mas de estruturação fundada em critérios mais racionais, maximizando a utilização da capacidade técnica e científica já instalada fruto da fase de implantação que só se encerra em 2009. Desse modo, no bojo e ao lado da implantação, a UFRB terá a oportunidade de ampliar-se e estruturar-se em condições relativamente satisfatórias por meio do Reuni. (Plano de Reestruturação da UFRB, 2007, s/p).

Ao solicitar a adesão ao REUNI, o Plano de Reestruturação da UFRB deixava claro que o seu principal objetivo consistia no melhoramento das condições de ensino dos cursos de graduação, juntamente com a sua qualificação, visando deste modo a redução dos índices de evasão e aumento das taxas de sucesso de seus discentes. Para conseguir alcançar esse objetivo, foram definidos como princípios gerais norteadores do REUNI/UFRB:

- a) Respeito às especificidades dos Centros de Ensino;
- b) Construção/reconstrução de projetos políticos pedagógicos cada vez mais flexíveis e interdisciplinares;
- c) Criação de novos cursos que auxiliem a Instituição no cumprimento da sua missão e do seu compromisso social com o Recôncavo, permitindo a

construção por parte do aluno de itinerários formativos adequados às suas necessidades;

d) Expansão de matrículas em proporção condizente com a capacidade técnico-científica instalada;

e) Utilização da educação à distância como alternativa metodológica para formação pedagógica de docentes e para uso em turmas com um número mais expressivo de discentes;

f) Aprimoramento dos processos seletivos da UFRB, reduzindo sobremaneira a influência da variável sócio-econômica. (Plano de Reestruturação da UFRB, 2007, s/p)

Com isso, a expansão da UFRB caminhou no mesmo ritmo que o seu processo de implantação. Assim, tendo em vista melhorar as condições de ensino e qualificar os cursos e o seu processo de oferta de vagas, o projeto de adesão da UFRB ao REUNI organizou-se em seis dimensões, sendo elas:

Quadro 5 - Dimensões do Projeto de Adesão ao REUNI da UFRB

DIMENSÃO	SUBDIMENSÕES
Ampliação da oferta de Educação Superior Pública,	Aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; Redução das taxas de evasão; Ocupação das vagas ociosas.
Reestruturação acadêmico-curricular	Revisão da estrutura acadêmica; Reorganização dos cursos de graduação; Diversificação das modalidades de graduação; Implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos; Previsão de modelos de transição
Renovação pedagógica	Articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica; Atualização de metodologia (e tecnologia) de ensino-aprendizagem; Previsão de programas de capacitação pedagógica para implantação do novo modelo;
Mobilidade Intra e Inter-institucional.	Promoção da ampla mobilidade estudantil mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre cursos e programas de educação superior.
Compromisso Social da Instituição,	Políticas de inclusão; Programa de assistência estudantil; Políticas de extensão universitária;
Suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação	---

Fonte: Elaborado a partir de UFRB (2007A)

Por meio de sua adesão ao REUNI, a UFRB demonstrou a sua intenção de oferecer educação superior pública à população do interior do estado. Esta intenção pode ser visivelmente encontrada com a expansão do número de vagas em matrícula, que saiu de 620, em 2006, para 2.712, em 2013; no que se refere à área construída, o avanço foi de 21.040,08m<sup>2</sup>, em 2005, para 58.822,85m<sup>2</sup>, em 2013 (UFRB, 2016). Além de prezar pela expansão do ensino de forma qualificada, com o

REUNI a UFRB buscou criar mecanismos que possibilitassem a permanência estudantil, a redução das taxas de evasão e o sucesso universitário (UFRB, 2007).

## 4.2 GRADUAÇÃO

Atualmente, a Universidade conta com 61 cursos de graduação, sendo 31 bacharelados, 16 licenciaturas e 6 tecnológicos, distribuídos nos 07 centros. Como pode ser evidenciado a seguir.

Tabela 9 - Distribuição dos Cursos de Graduação

CENTRO	CURSO	MODALIDADE
CAHL	Artes Visuais	Bacharelado
CAHL	Artes Visuais	Licenciatura
CAHL	Ciências Sociais	Bacharelado
CAHL	Ciências Sociais	Licenciatura
CAHL	Cinema e Audiovisual com Ênfase em Documentário	Bacharelado
CAHL	Comunicação Social – Jornalismo	Bacharelado
CAHL	Comunicação Social com Habilitação em Publicidade e Propaganda	Bacharelado
CAHL	Gestão Pública	Tecnólogo
CAHL	História	Licenciatura
CAHL	Museologia	Bacharelado
CAHL	Serviço Social	Bacharelado
CCAAB	Agroecologia	Bacharelado
CCAAB	Agronomia	Bacharelado
CCAAB	Biologia	Licenciatura
CCAAB	Biologia	Bacharelado
CCAAB	Engenharia de Pesca	Bacharelado
CCAAB	Engenharia Florestal	Tecnólogo
CCAAB	Gestão de Cooperativas	Bacharelado
CCAAB	Medicina Veterinária	Bacharelado
CCAAB	Zootecnia	Bacharelado
CCS	Enfermagem	Bacharelado
CCS	Interdisciplinar em Saúde	Bacharelado
CCS	Medicina	Bacharelado
CCS	Nutrição	Bacharelado
CCS	Psicologia	Bacharelado
CECULT	Artes do Espetáculo	Tecnólogo
CECULT	Interdisciplinar em Artes	Licenciatura

CECULT	Interdisciplinar em Ciências Ambientais	Bacharelado
CECULT	Interdisciplinar em Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas	Bacharelado
CECULT	Música Popular Brasileira	Licenciatura
CECULT	Produção Cultural	Tecnólogo
CETEC	Ciências Exatas e Tecnológicas	Bacharelado
CETEC	Engenharia Civil	Bacharelado
CETEC	Engenharia de Computação	Bacharelado
CETEC	Engenharia Elétrica	Bacharelado
CETEC	Engenharia Mecânica	Bacharelado
CETEC	Engenharia Sanitária e Ambiental	Bacharelado
CETEC	Física	Bacharelado
CETEC	Matemática	Bacharelado
<b>CETEC</b>	Matemática (EAD)	Licenciatura
CETENS	Educação do Campo com Habilitação em Ciências da Natureza	Licenciatura
CETENS	Educação do Campo com Habilitação em Matemática	Licenciatura
CETENS	Engenharia de Energias	Bacharelado
CETENS	Engenharia de Materiais	Bacharelado
CETENS	Engenharia de Produção	Bacharelado
CETENS	Engenharia de Tecnologia Assistiva e Acessibilidade	Bacharelado
CETENS	Interdisciplinar em Energia e Sustentabilidade	Bacharelado
CETENS	Pedagogia com Ênfase em Educação do Campo	Licenciatura
CETENS	Tecnologia em Alimentos	Tecnólogo
CETENS	Agroecologia	Tecnólogo
CFP	Educação do Campo com Habilitação em Ciências Agrárias	Licenciatura
CFP	Educação Física	Licenciatura
CFP	Filosofia	Licenciatura
CFP	Física	Licenciatura
CFP	Letras, Libras e Língua Estrangeira	Licenciatura
CFP	Letras, Língua Portuguesa, Libras e Língua Inglesa	Licenciatura
CFP	Matemática	Licenciatura
CFP	Pedagogia	Licenciatura
CFP	Pedagogia PARFOR	Licenciatura
CFP	Química	Licenciatura

Fonte: Elaborado a partir UFRB (2018).

Possui, ainda, sete Programas de Extensão responsáveis por fortalecer a articulação entre a pesquisa, o ensino, a extensão, o desenvolvimento institucional e a sociedade, são eles:

- a) Bolsa de Extensão (PIBEX);

- b) Cinema e Educação;
- c) Canto Coral;
- d) Fundo de Apoio a Extensão Universitária;
- e) Programa Sênior de Extensão;
- f) Agricultura Familiar (PAFAF);
- g) Universidade Aberta à Maturidade.

Eles estão embasados em atividades acadêmicas pautadas no exercício da cidadania, na acumulação e na disseminação de saberes. De acordo com informações coletadas no site institucional da UFRB, juntos, estes cursos possibilitam que a comunidade e a universidade interajam, transformando deste modo a realidade social em que estão inseridas.

#### 4.3 PÓS-GRADUAÇÃO

A pós-graduação na UFRB está estruturada em três segmentos: cursos de especialização *lato sensu*, cursos de especialização *stricto sensu* e os Cursos de Residência em Saúde, como podem ser vistos a seguir.

Tabela 10 - Cursos de Especialização *lato sensu* e Residência da UFRB

CENTRO	CURSO	CRIAÇÃO
CCAAB	Especialização em Mineração e Meio Ambiente (ead)	2013
CCS	Especialização em Inclusão e Diversidade na Educação (ead)	Não identificado
CCS	Especialização de Gestão em Saúde (ead)	Não identificado
CCS	Residência Medicina Médica de Família e de Comunidade	2016
CCS	Residência em Nutrição Clínica com Ênfase em Pediatria e Terapia Intensiva	2011
CECULT	Especialização em Cidadania e Ambientes Culturais	2016
CECULT	Especialização em Política e Gestão Cultural	2016
CETEC	Especialização em Tecnologias e Educação Aberta e Digital (ead)	2017
CETENS	Especialização Interdisciplinar em Ambiente, Tecnologia e Sustentabilidade	Não identificado
CFP	Especialização em Educação e Interdisciplinaridade	Não identificado
CFP	Especialização em Ensino de Ciências e Matemática	Não identificado

Fonte: Elaborado a partir de UFRB (2018)

No que concerne aos cursos de especialização *lato sensu*, não existe no site da UFRB uma estrutura lógica de disponibilização de informações no Portal de Pós-Graduação. As informações são colocadas de modo disperso, o que dificulta a busca por elas. Alguns cursos, como o de Especialização em Cidadania e Ambientes Culturais apresentam o Regimento, mas não o Projeto Político Pedagógico (PPP); outros como o de Política e Gestão Cultural não apresentam o PPP e, apesar de possuir em seu site uma parte específica onde deveria constar o seu regimento interno, até a presente data da pesquisa não havia sido colocado.

As informações dos cursos de especialização *lato sensu* (EAD) encontram-se em um único portal, o da Superintendência em Educação Aberta e a Distância. Todos apresentam o PPP, mas nenhum apresenta o regimento interno e, além disso, apesar de cada curso de especialização possuir uma parte individualizada contendo a sua apresentação e o seu PPP, os seus editais, eventos e os títulos publicados são colocados em uma lista única, misturados.

Os cursos de especialização em Residência em Saúde obedecem a uma estrutura própria e apesar de não possuírem sites específicos, dentro dos sites do Centro de Ciências da Saúde eles são apresentados de forma detalhada, contendo o nome dos docentes, a formação e a titulação de cada um deles e o Currículo Lattes, os Projetos Políticos Pedagógicos, além do nome dos discentes separados por turma. Os cursos de especialização em Residência em Saúde são cursos *lato sensu* e possuem carga horária total de 5.768 horas e de 60 horas semanais. A sua carga horária é distribuída em atividades teóricas, teórico-práticas e práticas. Para o Curso de Residência em Medicina da Família e da Comunidade cada aluno residente recebe uma bolsa de R\$ 3.378,00 para ajuda de custo.

Por sua vez, os cursos de especialização *stricto sensu* possuem site específico para cada um deles, onde constam informações quanto ao corpo docente, discente, agenda e títulos publicados. Em cada site há informações referentes ao curso, ao ano de criação, mas não são apresentados a sua área de avaliação e a qual grande área pertencem. Chama atenção o fato de nenhum curso apresentar em seu site o seu Projeto Político Pedagógico, documento em que são refletidas e apresentadas as diretrizes que orientam a prática pedagógica.

Com exceção dos Mestrados de Arqueologia e Antropologia, História, Microbiologia Agrícola, Defesa Agropecuária, Matemática, todos os programas

apresentam o seu Regimento Interno, documento que apresentam as normas que regulamento o curso. Contudo, dos 12 que apresentam o Regimento, 9 datam o seu regimento com o ano de 2014, mesmo o Mestrado em Comunicação que foi criado em 2017, como poderá ser visto na tabela 11.

Os Programas não apresentam em seu site os seus conceitos e a única informação referente ao conceito, encontrada no site da UFRB, foi publicada pelo Programa de Ciências Agrárias, indicando os resultados dos triênios de 2004/2005/2006 e 2007/2008/2009, em que o Programa recebeu o conceito 4, mesmo na avaliação seguinte o programa tendo ficado com o conceito 5 e retornando para 4 na avaliação subsequente. A seguir, são identificados os cursos *stricto sensu*, a sua distribuição por Centro, a Área de Avaliação, a Grande Área e o ano de criação.

Tabela 11 - Distribuição dos Cursos *stricto sensu* da UFRB

CENTRO	CURSO	ÁREA DE AVALIAÇÃO	GRANDE ÁREA	ANO DE CRIAÇÃO	ATUALIZAÇÃO PPP	REGIMENTO INTERNO
CAHL	Mestrado em Arqueologia e Patrimônio Cultural	Antropologia / Arqueologia	Arqueologia	2008	Não Apresentado	Não Apresentado
CAHL	Mestrado em Ciências Sociais	Sociologia	Sociologia	2011	Não Apresentado	2014
CAHL	Mestrado em Comunicação	Comunicação e Informação	Comunicação	2017	Não Apresentado	2014
CAHL	Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas	História	História	2014	Não Apresentado	Não Apresentado
CCAAB	Doutorado em Ciências Agrárias	Ciências Agrárias I	Agronomia	2006	Não apresentado	2014
CCAAB	Doutorado em Engenharia Agrícola	Ciências Agrárias I	Agronomia	2012	Não apresentado	2014
CCAAB	Mestrado em Ciência Animal	Zootecnia e Recursos Pesqueiros	Zootecnia	2013	Não Apresentado	2014
CCAAB	Mestrado em Ciências Agrárias	Ciências Agrárias I	Agronomia	1979	Não Apresentado	2014

CCAAB	Mestrado em Engenharia Agrícola	Ciências Agrárias I	Engenharia Agrícola	2014	Não Apresentado	2014
CCAAB	Mestrado em Microbiologia Agrícola	Ciências Agrárias I	Agronomia	2008	Não Apresentado	Não Apresentado
CCAAB	Mestrado em Recursos Genéticos Vegetais	Ciências Agrárias I	Agronomia	2008	Não Apresentado	2014
CCAAB	Mestrados em Solos e Qualidade de Ecossistemas	Ciências Agrárias I	Agronomia	2010	Não Apresentado	2015
CCAAB	Mestrado Profissional em Defesa Agropecuária	Ciências Agrárias I	Defesa Fitossanitária	2010	Não Apresentado	Não Apresentado
CCAAB	Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social	Ciência Política e Relações Internacionais	Políticas Públicas	2011	Não Apresentado	2014
CETEC	Mestrado Profissional em Matemática	-----	-----	2011	Não Apresentado	Não Apresentado
CETENS	Mestrado Profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade	Educação Científica	Educação	2018	Não Apresentado	2018
CFP	Mestrado Profissional em Educação do Campo	Educação Rural	Educação	2013	Não Apresentado	2016

Fonte: Elaborado a partir de UFRB (2018)

Com a maioria dos seus cursos *stricto sensu* concentrados e distribuídos pelo CCAAB, pode-se inferir que não existe, ainda, na Universidade, uma abrangência dos cursos de mestrado e doutorado para todos os Cursos de Graduação. Neste sentido, os alunos do Centro de Agrárias e Ambientais tenderiam a ser mais beneficiados do que os alunos de outros Centros. Outro quesito que chama atenção, também, são para os conceitos dos Cursos. Apenas os Programas de Ciências

Agrárias e Engenharia Agrícola, localizados no CCAAB, receberam a nota 4 pela última Avaliação Quadrienal da Capes em 2017, nota esta que havia sido de 5 na avaliação anterior, realizada em 2013 para o Programa de Ciências Agrárias, como pode ser verificado a seguir:

Tabela 12 - Evolução dos Conceitos dos Programas da UFRB.

<b>PROGRAMA</b>	<b>CONCEITO 2010</b>	<b>CONCEITO 2013</b>	<b>CONCEITO 2017</b>
Arqueologia e Patrimônio Cultural	--	--	Autorizado
Ciência Animal	3	3	3
Ciências Agrárias	4	5	4
Ciências Sociais: Cultura, Desigualdades e Desenvolvimento	3	3	3
Comunicação	--	--	3
Defesa Agropecuária	3	3	3
Educação Científica, Inclusão e Diversidade	--	--	Autorizado
Educação do Campo	--	--	3
Engenharia Agrícola	4	4	4
Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social	3	3	3
História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas	--	--	3
Microbiologia Agrícola	3	3	3
Recursos Genéticos	3	3	3
Serviço Social, Políticas Sociais e Territórios	--	--	Autorizado
Solos e Qualidade de Ecossistemas	3	3	3

Fonte: Elaborado a partir de Plataforma Sucupira (2018)

Quanto ao Mestrado Profissional em Matemática, ele não consta na mesma lista de avaliação dos demais cursos da UFRB por ser um Mestrado em Rede. Os Mestrados em Rede são cursos semipresenciais que possuem oferta de vagas nacionalmente e essa oferta é realizada por uma rede de IES que se encontram no contexto da Universidade Aberta do Brasil (UAB). O PROFMAT conta atualmente com 100 instituições associadas, sendo que 7 são baianas: UEFS, UESC, UESB,

UFBA, UFOB, UNIVASF, UFRB. O PROFMAT recebeu o reconhecimento pela CAPES e foi validado com nota 5 (PROFMAT, 2017).

Quanto à distribuição dos cursos *stricto* e *lato sensu* da Universidade, percebe-se que há uma concentração dos cursos de Mestrado no CCAAB, sendo, também, este Centro o que detém os dois únicos cursos de doutorado da instituição, como se evidencia a seguir:

Tabela 13 - Quantidade de Cursos por Centro.

CENTRO	QUANT. CURSOS DE GRADUAÇÃO	QUANT. CURSOS <i>STRICTO SENSU</i>	QUANT. CURSOS <i>LATO SENSU</i>
CAHL	11	4	0
CCAAB	9	10	1
CETEC	8	1	1
CFP	11	1	2
CCS	5	0	3
CECULT	7	0	2
CETENS	9	1	1

Fonte: Elaborado a partir de UFRB (2018)

Além da disparidade na distribuição dos números de cursos *stricto sensu* pelos Centros, percebe-se que não há uma lógica exata quanto à localização por área dos cursos *stricto* e *lato sensu* na Universidade. Por exemplo, o Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública fica no CAHL, mas o Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social fica no CCAAB ou ainda o Mestrado em Educação Científica, Inclusão e Diversidade estar no CETENS e não no CFP. Além deles, a Especialização em Inclusão e Diversidade na Educação que, de acordo com sua própria ementa, teria mais aproximação com o Centro de Formação de Professores, está localizada no Centro de Ciências da Saúde. Ou ainda, o Mestrado Profissional em Educação do Campo estar localizado no CFP e o Curso de Pedagogia com ênfase em Educação do Campo estar no CETENS.

Cabe realizar um adendo, a UFRB nasceu a partir do desmembramento da Escola de Agronomia da UFBA. Quando desmembrada o CCAAB passou a ser institucionalmente pertencente à UFRB, logo, foi aproveitada a estrutura já existente da antiga universidade (UFBA), os servidores, os docentes, os grupos e diretórios de

pesquisa e as produções deles, o que favoreceu o processo de expansão e ampliação dos seus cursos de PG.

O processo de avaliação dos cursos *stricto sensu* é um elemento essencial para a definição de Políticas Públicas Educacionais. Legalmente, a avaliação é um preceito constitucional e precisa ocorrer para que seja garantido o seu padrão de qualidade (BRASIL, 1996). Garantir a qualidade da educação dentro do processo de democratização e expansão do ensino é essencial para que a ampliação do ensino não se dê de forma massificada (SANTOS, 2011).

Neste sentido, para a sua existência a avaliação precisa estar pautada em critérios que deem conta de atender ao objetivo previamente escolhido que é mensurar qualidade do que se avalia. Assim, o processo de avaliação dos programas *stricto sensu* levam em consideração:

- a. Proposta do Programa: são avaliados a coerência, a consistência, a atualização das áreas de avaliação, o planejamento do programa e sua infraestrutura para o ensino e a pesquisa;
- b. Corpo Docente: avaliam-se o perfil do corpo docente, a titulação, a experiência e a compatibilidade e adequação da sua formação à Proposta do Programa, além da dedicação dos docentes permanentes com relação à pesquisa, à extensão e à contribuição dos docentes com as atividades de ensino;
- c. Corpo Discente, as Teses e Dissertações: Quantidade de teses e dissertações defendidas; qualidade das teses e dissertações; eficiência do Programa para a formação de mestres e/ou doutores;
- d. Produção Intelectual: Publicações qualificadas do Programa por docente permanente; Produção Técnica e Artística nas áreas em que for pertinente;
- e. Inserção Social: Impacto Regional, Integração e Cooperação com outros Programas; Visibilidade ou transparência do Programa.

Neste sentido, os Centros que possuem programas mais antigos e com corpo docente permanente por mais tempo, com professores com mais publicações de resultados de pesquisa e maior quantidade de teses e dissertações orientadas tenderiam a ser melhor avaliados e ser mais beneficiados quando o assunto é abertura de novos Programas.

#### 4.3.1 Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UFRB: Identificando o acesso pelos estudantes

Devido ao processo de expansão recente, é importante ressaltar que a maioria das universidades recém-criadas ainda está em processo de consolidação dos seus programas. Na UFRB, o único curso que chegou a possuir conceito 05 na Avaliação da CAPES foi o de Ciências Agrárias (Mestrado e Doutorado), em 2013. Sendo que nas avaliações anteriores, este programa havia ficado com o conceito 4 e na avaliação posterior, em 2017, retornou ao conceito 4. Vale salientar que o Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciências Agrárias é advindo da estrutura já existente da Universidade Federal da Bahia e que está, portanto, em funcionamento há mais tempo que os outros Programas. Atualmente, além do Programa em Ciências Agrárias, o Programa em Engenharia Agrícola também possui conceito 4. Ademais, todos os cursos possuem conceito 3.

Esta seção apresenta os resultados de uma parte da pesquisa, que tem como objetivo identificar o acesso à pós-Graduação ou as possibilidades de acesso pelos estudantes na UFRB. Para tanto, buscou-se junto a Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-graduação, Criação e Inovação, dados referentes à quantidade de vagas pactuadas, vagas ociosas, quantidade de alunos matriculados, titulados, dentre outras. Identificando, portanto, todas as oportunidades que a UFRB oferece para quem deseja ingressar em seus cursos de mestrado e doutorado. Os dados disponibilizados pela PPGCI fazem referência ao período de 2010 a 2018.

No que diz respeito à quantidade de vagas, a Universidade ofertou entre os anos de 2010 e 2018 um total de 1.479 vagas divididas entre os seus centros. E tendo sido ocupadas, para o mesmo período um total de 1.103 vagas, possuindo, portanto, 376 vagas não ocupadas, vide tabela.

Tabela 14 - Vagas ofertadas e ocupadas pelos Mestrados e Doutorados da UFRB por centro (2010-2018)

Centro de Ensino	Tipo de pós-graduação	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	TOTAL
CAHL	Mestrado (ofertadas)	0	17	0	18	33	33	33	43	46	223
CAHL	Mestrado (ocupadas)	2	16	12	17	30	32	29	0	30	168
CCAAB	Doutorado	11	19	18	21	19	23	14	21	16	162
CCAAB	Doutorado (ocupadas)	9	17	14	22	26	14	6	8	19	129

CCAAB	Mestrado	18	41	87	149	119	156	134	128	99	931
CCAAB	Mestrado (ocupadas)	63	103	112	134	105	53	72	32	48	722
CETEC	Mestrado	0	0	0	0	30	15	0	15	15	45
CETEC	Mestrado (ocupadas)	–	–	8	7	10	–	8	0	0	33
CFP	Mestrado	0	0	0	0	24	12	12	20	20	88
CFP	Mestrado (ocupadas)	–	–	–	12	12	11	10	0	0	45
TOTAL	Vagas ofertadas	29	77	105	188	225	239	193	227	196	1479
TOTAL	Vagas ocupadas	74	136	146	192	183	110	125	40	97	1103
TOTAL GERAL	Vagas não ocupadas										376

Fonte: Elaborado a partir de UFRB (2018)

No que se refere ao número de desligamentos e abandonos, dados consolidados da PPGCI apresentam que para o período de 2015 – 2017.1 foram de 32 alunos, estando a maioria desses alunos vinculados ao Programa de Ciência Animal (6), Solos e Qualidade de Ecossistemas (6), Defesa Agropecuária (4), Ciências Agrárias (3) e Engenharia Agrícola (3) respectivamente. Não foram encontrados dados anteriores ao ano de 2015 no que se refere a desligamentos e abandonos.

Sobre titulados, até o ano de 2017.1 a Universidade contava com um total de 727 estudantes titulados, no entanto os dados colhidos até o ano de 2015 demonstravam que havia até o ano de 2015, 766 teses e dissertações defendidas pelo programa, o que demonstra que existe uma parcela pequena de estudantes (39) que defendem os seus trabalhos, mas não depositam no sistema e terminam não titulando, o que demonstra também que é necessário um maior controle por parte dos Programas. Para este estudo não foram encontradas justificativas ou motivos que levassem os estudantes a não titulação, existindo como hipóteses: a não aprovação da defesa ou a perda de prazo para a o depósito do trabalho no sistema.

## 5 ACESSO DOS ESTUDANTES GRADUADOS PELA UFRB NOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA PRÓPRIA UNIVERSIDADE

Ao se buscar estudar em que medida os alunos de graduação da UFRB acessam os cursos de pós-graduação *stricto sensu* da própria universidade, foi preciso buscar nos sites individualizados de cada Programa a quantidade de processos seletivos bem como as listas de resultados finais, considerando, também, as listas de segunda e terceira chamada quando houvesse. O nome dos alunos foi retirado da listagem final de aprovados porque, neste caso em específico, não se está discutindo a permanência dos alunos na pós-graduação, mas sim os alunos que conseguem chegar até ela.

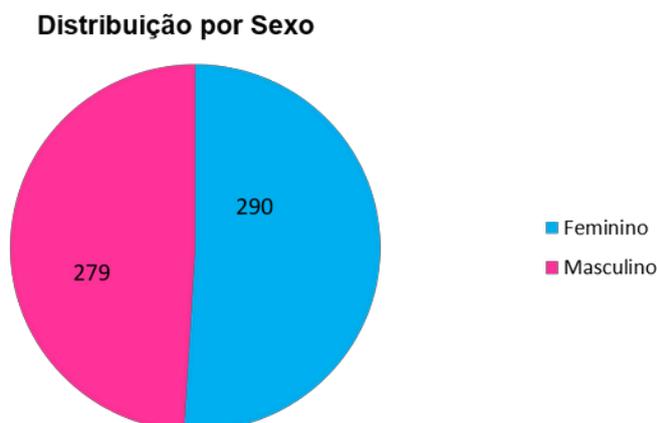
Entre os anos de 2009 e 2018.1, foi identificado um total de 140 seleções para a pós-graduação da UFRB, sendo 26 para doutorado, em que foram disponibilizados um total de 166 vagas, e 114 para os cursos de Mestrado, em que foram disponibilizados um total de 1.578 vagas para o mesmo período analisado. Salienta-se que o quantitativo de vagas foi calculado de acordo com a publicação dos editais e a oferta de vagas contidas neles. Não se encontraram estudos deste tipo para outras instituições criadas e/ou expandidas após o REUNI, não podendo assim fazer um paralelo entre as instituições e calcular se estes números da UFRB são altos ou baixos em questão de expansão e seleção. Sendo preciso para criar este parâmetro realizar o mesmo estudo com outras instituições e definir um paralelo, sendo necessária a realização de outras pesquisas posteriores a esta.

Para o período de 2009 a 2018.1 foram encontrados um total de 1.458 aprovados divididos por Programa. Reitera-se que este número não reflete a quantidade de ingressantes, mas sim a quantidade de aprovados. De 1.458 aprovados no total, 410 foram identificados na lista de resultados pelo número de CPF e, portanto, foram excluídos da busca pelo Lattes. Além das identificações por CPF, algumas listas de resultados encontram-se indisponíveis nos sites da pós-graduação. Foi aberto um chamado nos sites de cada Programa para que se obtivesse acesso as listas, mas não se obteve retorno.

Chegou-se ao final da pesquisa a 612 nomes de aprovados, aproximadamente 42%, ao considerar o total de 1.458 aprovados. Dos 612 nomes, 43 não foram identificados no Currículo Lattes.

Dos nomes identificados (569) aproximadamente 51% são do sexo feminino (290) e 49% (279) pertencem ao sexo masculino, como pode ser evidenciado no gráfico a seguir:

Gráfico 4 - Distribuição por sexo dos alunos aprovados na PG da UFRB



Fonte: Elaboração própria (2018)

Ao se analisar na tabela abaixo a distribuição por sexo dos alunos aprovados, considerando o Centro de Ensino, percebe-se que a maior disparidade encontra-se no Centro de Tecnologia, no Mestrado Profissional em Matemática, em que a quantidade de homens chega a ser mais que o dobro da quantidade de mulheres. Esse dado se aproxima de dados do INEP (2009) e da Capes (2018). Ambas as instituições afirmam que o percentual de mulheres que concluem a graduação e a pós-graduação é maior do que o de homens (55% x 45%). No entanto, ainda de acordo com a Capes, esse dado não se estende de maneira equitativa entre as áreas, predominando o sexo masculino nas áreas das ciências exatas e da terra e, o sexo feminino, nas ciências humanas, havendo um equilíbrio nas ciências agrárias e de saúde.

Tabela 15 - Distribuição do Quantitativo de Homens e Mulheres por Centro

CENTRO	HOMENS	MULHERES	TOTAL
CAHL	44	55	99
CFP	20	43	63
CCAAB DOUTORADO	30	33	63
CCAAB MESTRADO	160	150	310
CETEC	25	9	34
TOTAL GERAL			569

Fonte: Elaboração própria (2018)

Do total de registros identificados, dos 569 alunos que tiveram seu currículo encontrado no Lattes, 26% correspondem aos alunos que haviam cursado a graduação na UFRB, o que totaliza 148 pessoas, considera-se um percentual baixo para este estudo, apesar de não haver relatos do percentual ideal em outros estudos 87 pessoas (15%) eram oriundas da UFBA, 99 alunos vieram de instituições particulares de ensino diversas (17%), apenas 3 (aproximadamente 1%), não informaram onde cursaram a graduação e os outros 232 (aproximadamente 41%) alunos aprovados vieram de instituições públicas de ensino diversas. Ao se analisar essa divisão por centro de ensino, dos alunos que vieram da UFRB, podemos perceber que:

Tabela 16 - Alunos oriundos da UFRB por Centro de Ensino

CENTRO	Quant.
CAHL	32
CFP	10
CCAAB DOUTORADO	13
CCAAB MESTRADO	91
CETEC	2
TOTAL GERAL	148

Fonte: Elaboração própria (2018)

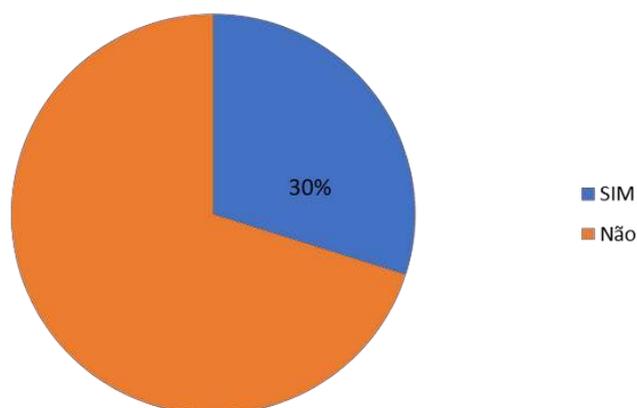
Dos 148 estudantes que fizeram a graduação na UFRB, apenas 01 seguiu até o pós-doutorado na própria universidade. Este aluno específico foi bolsista de Iniciação Científica na graduação e foi bolsista vinculado a Projeto de Pesquisa no Mestrado e no Doutorado.

Dos 148 alunos que foram aprovados nos cursos de pós-graduação da UFRB oriundos da própria universidade, 62 foram bolsistas de Iniciação Científica e/ou participaram como voluntários de algum Projeto de Extensão e de Pesquisa vinculado às instituições mantenedoras como a CAPES, o CNPq, a FAPESB e a EMBRAPA, enquanto cursavam a graduação.

Do total geral de alunos aprovados 170, aproximadamente 30% fizeram parte de algum projeto de pesquisa e/ou extensão, como pode ser visto a seguir, não se encontraram estudos que definissem um parâmetro para identificar se este é um percentual alto ou baixo, mas, também, como não se sabe a parcela de estudantes que foram bolsistas ou participaram de algum projeto de pesquisa que tenham

entrado em outras instituições para cursar a PG, não se pode aprofundar uma maior

### Bolsista ou participante de PPE



crítica neste aspecto. Gráfico 5 - Alunos aprovados na PG/UFRB que fizeram parte de Projeto de Pesquisa e/ou Extensão.

Fonte: Elaboração própria (2018)

Os projetos de pesquisa e de extensão na graduação atuam ou deveriam atuar como políticas de incentivo à pesquisa, descobrir talentos potenciais e diminuir o tempo de permanência dos estudantes na graduação, além de incentivar os mesmos a continuarem com as atividades de pesquisa e adentrarem na pós-graduação (MARCUSHI, 1996). Não são muitos os estudos que abordam os impactos da participação em Projetos de Pesquisa e/ou Extensão na graduação. Mas, dentro dos estudos encontrados, a maior parte deles chegava à conclusão de que participar de atividades que envolvem pesquisa aumentam consideravelmente as chances dos alunos ingressarem, numa proporção maior dos que os que não participaram de entrar no mestrado e doutorado, tais como apontam Aragón e Veloso (1999), Neder (2001), Pires (2002) e Cabrero (2007).

Não existe na UFRB um mapeamento que demonstre quanto dos seus alunos graduados conseguiram entrar nos programas de mestrado e doutorado da Instituição e nem fora dela. A UFRB não tem controle sobre os egressos da graduação, não conhece o seu perfil. Para Santos (2011) isso só reflete a massificação da educação superior a qual o ensino exposto, as instituições se preocupam com matrícula e com angariação de recursos, mas não se preocupam em desenhar uma política e um planejamento que efetivem o seu papel antes (junto a comunidade e as escolas), durante (enquanto alunos matriculados) e depois (quando os alunos se formam).

Ao considerar a atualização do Currículo Lattes, do total de alunos pesquisados, 569, 362 atualizaram o Lattes no ano de 2018, 82 alunos atualizaram em 2017, 48 em

2016, 17 em 2015 e 60 divididos entre os anos de 2005 e 2014. A não atualização do Currículo Lattes impacta diretamente na atualização dos dados estatísticos do CNPq, da CAPES, da Plataforma Sucupira e impactam os relatórios estatísticos da própria Plataforma Lattes, que condensam os dados da Universidade mediante a atualização dos Lattes dos discentes e matriculados e egressos. Cabendo, portanto, uma conscientização dos Programas aos alunos ingressos e egressos.

Ao se conhecer a PG da UFRB, e identificar quantos de seus alunos conseguiram chegar até a pós-graduação, faz-se necessário discutir e repensar a Política de Acesso da UFRB aos seus cursos de PG, como poderá ser visto no capítulo adiante. É importante ressaltar que a intenção, aqui, não é de formular uma política, mas propor linhas de ação e estratégias para que a própria instituição venha a desenvolver a sua.

## 6 REPENSANDO A POLÍTICA DE ACESSO DOS ESTUDANTES DA UFRB A PG DA UNIVERSIDADE

Boaventura de Sousa Santos (2011), ao ensaiar sobre o acesso às universidades no século XXI, reflete que apesar de muito se falar em democratização, as universidades não têm conseguido vencer as barreiras impostas pelo sistema de divisão de classe e pela discriminação por sexo e etnia. De acordo com o autor, as novas políticas de democratização e ampliação do ensino continuaram a misturar velhas práticas de mérito e privilégio e, ao invés de democratizarem a educação superior, foram responsáveis pela sua massificação.

De acordo com Santos (2011), o problema da massificação é resultante de uma política mal delineada que pensa no acesso em números, na quantidade de alunos que entram no ensino superior, mas que não se preocupam com a legitimidade deste ensino. A universidade só é universidade quando se preocupa com a formação graduada e pós-graduada, com a pesquisa e a extensão, sendo a pós-graduação uma etapa legitimadora da Educação Superior. Ao se preocupar com o acesso aos cursos de graduação, mas não criar uma política ou uma estratégia que favoreçam a esses mesmos alunos adentrarem a pós-graduação, as universidades não estariam assumindo a sua função enquanto instituição de ensino superior (SANTOS, 2011).

Assim sendo, até que ponto a UFRB, enquanto uma universidade criada no bojo do processo de expansão do ensino superior se preocupa com o acesso dos seus estudantes aos seus cursos de pós-graduação?

Para tentar identificar este cenário, esta pesquisa foi produzida em meio a um conjunto de iniciativas que buscavam descobrir em que medida os alunos graduados pela UFRB conseguiam acessar os cursos de pós-graduação da própria universidade. A partir dos dados analisados e das informações documentais colhidas, percebeu-se que não existe na UFRB uma política de incentivo à pós-graduação, bem como não existe uma articulação entre os programas *stricto sensu* e os cursos de graduação da própria instituição.

Do total de alunos pesquisados, apenas 26% vieram da própria universidade. Apesar de não terem sido encontrados dados que fizessem menção ao quantitativo de alunos ou ao percentual ideal de alunos na pós-graduação que viessem da sua

instituição de origem, considera-se aqui 26% um percentual baixo ao se pensar que para o período de 2010 a 2017 a UFRB graduou 3.109 estudantes (UFRB, 2018), o que daria em porcentagem a 4,7% aproximadamente do quantitativo de alunos da UFRB que passaram nos processos seletivos de pós-graduação da Universidade.

Apesar de uma parte significativa dos cursos de graduação não possuírem sites próprios, dos que possuem, apenas os cursos de Ciências Sociais, Comunicação com Habilitação em Jornalismo e História fazem menção a programas de pós-graduação em sua área. Por sua vez, todos os 07 Centros de Ensino possuem site, mas eles discorrem apenas sobre os Programas de Mestrado e Doutorado que estão sob o seu domínio, ou seja, em seu espaço, não abrem precedentes de forma a permitir que os alunos que visitam a página de seu Centro conheçam os programas de pós-graduação localizados em outros centros, mas que estejam em áreas afins, tal como o CAHL e o Mestrado em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social que está no CCAAB.

Como já reafirmando anteriormente, a UFRB nasce na gênese do processo de democratização e interiorização do ES, no Brasil. No entanto, a necessidade da democratização não se volta apenas a inserção do aluno na faculdade, mas, também, com ações e programas que, em conjunto, consigam reduzir os efeitos das desigualdades sociais aos estudantes das camadas populares que ingressam no ES, os auxiliando a prosseguir na vida acadêmica de maneira qualificada e digna.

Sendo a Federal do Recôncavo a primeira a instituir uma Pró-Reitoria com o propósito de promover políticas afirmativas com vistas a garantir aos seus alunos mais necessitados, condições básicas para o seu desenvolvimento na Instituição, Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos estudantis (PROPAAE) (UFRB, 2019).

Para Jesus e Nascimento (2010, p. 119),

A PROPAAE institui um novo trato e articulação das demandas sociais e acadêmicas, uma relação de interdependência e complementaridade como propulsora da política institucional, das ações em prol do acesso, permanência, pós-permanência e da qualificação profissional. (JESUS e NASCIMENTO. 2010 p. 119).

Entretanto, mesmo defendendo a permanência qualificada e a pós-permanência, o site da PROPAAE não faz alusão aos cursos de pós-graduação.

No site são mencionadas palavras como: “permanência”, “pós-permanência”, “ingresso”, mas não são mencionados assuntos referentes ao ingresso na pós-graduação, seja ela *stricto* ou *lato sensu*, além de não explicar o que consideram por Pós-Permanência. Ao dialogar sobre o seu Programa de Permanência Qualificada (PPQ), apresenta-se no site da PROP AE (UFRB) que:

O Programa de Permanência Qualificada (PPQ) é uma das ações constituintes do conjunto de políticas que têm o propósito de articular, formular e implementar políticas e práticas de democratização relativas ao ingresso, permanência e pós-permanência estudantil no ensino superior, de forma dialógica e articulada com os vários segmentos contemplados por estas políticas, põe em prática uma ação de corresponsabilidade e mutualidade no trato com as demandas da comunidade acadêmica (UFRB, 2019).

A PROP AE que tem o PPQ como seu programa central, elencou, dentre os 7 objetivos do programa:

[...] 1. Garantir a permanência dos estudantes dos cursos de graduação da UFRB, ao assegurar a formação acadêmica dos beneficiários do Programa, através de seu aprofundamento teórico por meio de participação em projetos de extensão, atividades de iniciação científica vinculada aos projetos de pesquisa existentes nos Centros, atividades de ensino/acadêmica relacionadas à sua área de formação e ao desenvolvimento regional. 2. Implementar na instituição a adoção de uma política de permanência associada à excelência na formação acadêmica (...). 5. Qualificar a permanência dos alunos beneficiários dos Programas de Políticas Afirmativas da UFRB (...) 7. Combater o racismo e as desigualdades sociais. (UFRB, 2019).

Mas, não fazem menção as possibilidades que este aluno tem para quando terminar a faculdade.

No site da PROP AE, também, não são apresentados quais Programas de Pesquisa e Extensão possuem alunos vinculados ao PPQ. Diante disto, observou-se que de todo os alunos pesquisados e identificados via Lattes que cursaram a sua graduação na UFRB, nenhum fez menção ao PPQ, nem a Projetos de Pesquisa e ou Extensão vinculados a ele em seus currículos, como fazem os alunos vinculados aos projetos abonados pela CAPES, CNPQ, FAPESB, EMBRAPA, de Extensão dentre outros.

Chama atenção o fato de a PROP AE afirmar que garante a permanência do aluno de graduação ao assegurar a ele a participação em projetos de extensão e programas de iniciação científica, mas nenhum dos 62 alunos oriundos da UFRB e

que afirmaram ter participado de algum projeto de pesquisa e ou extensão, mencionarem estarem vinculados aos Projetos em virtude do PPQ. Isso abre o leque para que se pense nesse fato sobre três hipóteses distintas, hipóteses estas que não foram confirmadas dentro do processo desta pesquisa, são elas:

- a. Nenhum dos 62 alunos terem participado dos Programas de Permanência Qualificada, da Universidade;
- b. Se participado, não atribuírem a importância de ter participado de projetos de pesquisa em virtude do PPQ;
- c. Terem participado, mas diante da falta de exigência da Política de Permanência Qualificada que estes alunos mencionem vínculo de bolsista com PPQ em seus Projetos de Pesquisa, como é exigido, por exemplo, pela FAPESB e CNPq, os alunos optaram por deixar essa informação de fora do currículo.

Considera-se aqui, uma estratégia importante a ser utilizada, a exigência que os alunos que estiveram vinculados como bolsistas do PPQ façam menção ao vínculo no Currículo Lattes. Bem como tivessem no site da PROPAE histórias de alunos que estiveram vinculados como bolsistas e que conseguiram ingressar nos cursos de pós-graduação da própria instituição ou em outras instituições, ou ainda em áreas de trabalho vinculadas a sua área de formação. Isso funcionaria como uma devolutiva para a UFRB sobre o índice de sucesso do programa de PPQ e, também, como histórias incentivadoras e influenciadoras para os alunos que estão vinculados como bolsistas.

Percebe-se, a pesquisa como questão central entre o ensino na graduação e sua conseqüente articulação com a pós-graduação. Muito tem se debatido neste sentido nos últimos anos, como pode ser visto em Rodrigues (2012). Para a autora, a pesquisa amplia os horizontes de formação, interfere positivamente no processo formativo do aluno, amplia o leque de possibilidades e é o mecanismo integrador da graduação com a pós-graduação. Neste sentido, universidades que incentivam e criam ambientes propícios ao desenvolvimento da pesquisa e extensão, atenderiam melhor ao que Santos (2011) considera por especificações da Universidade e do Ensino Superior ideal.

Marafon (2001) considera que historicamente, no Brasil, a graduação e a pós-graduação foram pensadas e construídas de modo independente e assim foram perpetuadas. Percebe-se que na UFRB isso não se deu de modo distinto, por vezes a PG mais se mostra como espaço de status para alguns, não havendo um aprofundamento acerca do efetivo papel da pós. De acordo com a autora, a forma mais eficaz de promover a integração entre elas é trabalhando na prática com a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Para Marafon (2001), contudo, este é um processo complexo e envolve junto a ele a concepção de construção de universidade e do que é ser universidade.

Ainda de acordo com a autora, a articulação entre a graduação e a pós-graduação deve ser vista como

Movimento dialeticamente construído no interior da universidade, sustentado em determinada concepção de ciência, de homem, de mundo, de educação e criador de possibilidades de rompimento de barreiras entre os dois níveis de ensino [...] (MARAFON, 2001, p. 98, 99).

Corroborando com o pensamento de Marafon (2001), Cury (2004) considera que a consolidação da pós-graduação, no Brasil, não se deu a princípio de forma articulada com a graduação e isso resultou na falta de aperfeiçoamento entre as mesmas e explica também, a dificuldade que as IES encontram em poder realizar a interação entre as suas instâncias de ensino. Para o autor, a única maneira em se fazer valer a articulação entre eles é que as universidades incentivem a generalização da prática da pesquisa em seus processos de ensino e de aprendizagem, fazendo ainda que os alunos ajam de forma organizada e empenhada dentro de projetos de pesquisa.

De acordo com Andrade (1999), para criar um mecanismo de interação que funcione de maneira efetiva, as IES precisam se preocupar com a qualificação dos docentes, com a atuação dos professores da pós-graduação nos cursos de graduação, no desenvolvimento de projetos de pesquisa e de extensão e na orientação dos graduandos de iniciação científica. Para Andrade (1999),

esta integração deverá evoluir de forma a resultar numa ampla articulação didático-científica, visando a melhoria do ensino de graduação, e que permita, entre outros, o acesso amplo de seus estudantes (bolsistas ou não) a cursos e atividades da pós-graduação, bem como aos estudantes da pós-graduação atuarem no ensino e graduação, para complementação da sua formação pedagógica (ANDRADE, 1999, s/p).

Na UFRB, são poucas as ações que pensam o ensino de forma articulada como um todo (cursos de graduação, pós-graduação e centros de ensino). Uma dessas poucas ações que cumpre ou tenta cumprir com o papel articulador e que por isso merece destaque, é a realização da Reunião Anual de Ciência, Tecnologia, Inovação e Cultura no Recôncavo da Bahia (RECONCITEC). O RECONCITEC, que já entrará no ano de 2019 na sua quinta edição, tem como objetivo principal integrar a comunidade acadêmica da UFRB (discentes de graduação e pós-graduação, docentes e técnicos), além de docentes e discentes de outras IES, pesquisadores dos Institutos Federais, funcionários de empresas público-privadas e representantes dos Colegiados Territoriais da Bahia, tais como: Recôncavo, Portal do Sertão, Vale do Jiquiriçá, Sisal e Baixo Sul. No mais, os demais eventos da universidade são centralizados por área e por campus.

## 6.1 IDEIAS E SUGESTÕES

Deveria ser instituída na UFRB uma política institucional com vistas a tornar a pesquisa como um elo entre a graduação e a pós-graduação e assim incentivar os alunos a adentrarem na pós, não só da Universidade como na pós-graduação de outras instituições. Esta política deveria estar amparada em um tripé que considerasse os seguintes aspectos e desafios:

- a. Quantitativo: consistiria primeiramente em criar condições dentro da própria universidade para que os seus Centros conseguissem ampliar o número de pós-graduações por área, além de criar condições para que os programas existentes conseguissem implantar seus cursos de doutorado.
- b. Qualitativo: Dar pleno poder aos colegiados dos programas de pós-graduação, de modo que os mesmos possam repensar os seus padrões de qualidade e dotar os mesmos de infraestrutura básica para que eles e possam elevar as suas notas na avaliação da Capes, para isso, entretanto, é necessário que a Reitoria garanta prioridade equânime para todos os Centros. A maior parte dos programas da UFRB nunca saíram da nota 3. E exigir dos colegiados dos cursos de graduação que criassem mecanismos que aproximassem os alunos de graduação dos cursos de pós-graduação da universidade, tais como: inserir nas matrizes metodológicas dos cursos disciplinas que fossem ministradas pelos alunos de pós-graduação da própria instituição, seria a figura do “professor colaborador”, no qual os próprios alunos da PG se incumbissem do papel de dar aulas para os alunos de

graduação.

c. Quanti-Qualitativo: Priorizar um projeto de suporte orçamentário, de infraestrutura e de apoio para auxiliar os programas e/ou cursos que desejassem participar do processo expansão qualificada da pós-graduação, seja implantando um curso de mestrado ou expandido para o curso de doutorado.

Neste sentido, ao incentivar a implantação de novos cursos de mestrado e doutorado e de trabalharem com vistas à consolidação das pós-graduações já existentes, a universidade conseguiria beneficiar um número maior de estudantes e ampliar o acesso para os mesmos.

De maneira macro, ao se pensar a articulação entre as duas esferas do ensino, a UFRB deveria formar redes de pesquisadores com graduandos e pós-graduandos que atentassem para a importância da pesquisa para a Instituição e para a comunidade que a rodeia, e que pudessem pensar em conjunto em ações institucionais que efetivassem a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão.

Para isso, faz-se necessário que a UFRB realize investimentos na qualificação dos seus docentes, que estabeleçam parcerias com outras IES de modo que aumentem o leque para participação em eventos e apresentação de trabalhos, tanto para docentes como para discentes.

A UFRB precisa conhecer os seus alunos. Não existe na instituição um mecanismo que possibilite identificar o que os alunos fazem quando completam a graduação. Não se sabe quantos entraram em pós-graduação, quantos entraram na área de trabalho, quantos estão desempregados. Conhecer os egressos é importante porque ajuda a instituição a repensar o seu papel enquanto universidade. Deste modo, a universidade poderia criar um questionário online e encaminhar via email para os alunos graduados em um período anual, a exemplo, de modo que sempre monitorassem os seus egressos.

Não se pode deixar de considerar o fato de que a instituição está em processo de expansão da pós-graduação. Para o ano de 2018, 3 novos programas já constavam como autorizados na Plataforma Sucupira e já estavam em processo seletivo para formação de turmas. No ano de 2019 já foram autorizados e passaram a constar na Plataforma Sucupira e no site da Instituição mais dois cursos, o

Mestrado em Política Social e Territórios (CAHL) e o Mestrado Profissional em Rede em Saúde da Família, no CCS. O que se percebe, no entanto, é que não há um intercâmbio de informação entre os Centros, os mesmos não se articulam para auxiliar de modo que possam contribuir para o processo de expansão caminhe igual para outros centros, o que influencia, também, a disparidade entre os centros.

Ao instituir uma política que considerasse o tripé anteriormente apresentado, faz-se necessário que seja elaborado um programa macro de fomento e apoio à expansão da pós-graduação, que contemple:

- a. A gestão financeira dos programas;
- b. acompanhamento e monitoramento dos projetos de pesquisa em atividade;
- c. incentivos aos processos de qualificação docente;
- d. implementação de um sistema de suporte da pós-graduação à graduação, buscando deste modo uma maior articulação e um aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação e do seu desenvolvimento de pesquisas.

Assim, a interação da graduação com a pós-graduação, seria orientada de forma contínua para a renovação política e pedagógica (uma vez que haveria maior interação entre os docentes de ambos os lados) e para o desenvolvimento da pesquisa científica.

Pode-se inferir que, nascendo a UFRB no cenário da democratização e ampliação e interiorização do ES, a articulação da graduação com a pós-graduação representa um marco importante para a consolidação da instituição no Recôncavo e para um melhor resultado nas avaliações da CAPES. .

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente, o Ensino Superior no Brasil se deu de forma a atender aos interesses da elite dominante e permaneceu assim por séculos. Contudo, conforme vimos ao longo da história e mais precisamente nos últimos anos, esse grau de ensino começou a ser reivindicado pela população mais pobre, passando a surgir a partir de então a necessidade de ampliar e democratizar o ensino com vistas a atender uma parcela da população até então excluída desta modalidade.

Quando se debate sobre o acesso à educação, vêm à tona os preceitos constitucionais que tornam a educação um direito de todos e um dever do Estado. No entanto, esta obrigatoriedade é restringida apenas à educação básica e o fato da obrigatoriedade estar atrelada à educação básica, não isenta o Estado de buscar iniciativas que auxiliem e facilitem o ingresso na educação superior à população mais necessitada. Neste âmbito, cabe ao Estado implementar programas voltados para democratizar, expandir e qualificar o ensino superior, no Brasil.

A democratização e a interiorização da educação superior brasileira, após o REUNI, levou em conta que a concentração geográfica das universidades nos grandes centros urbanos era um fator que limitava o acesso ao ensino superior às pessoas que moravam distante dele. O REUNI foi criado, então, sob a justificativa de ampliar o acesso à graduação principalmente para o público jovem oriundo das camadas de baixa renda e/ou trabalhadores, bem como as minorias étnicas e raciais. Ao ampliar o acesso, foi dada a oportunidade que esses indivíduos chegassem à universidade e concluíssem um curso superior.

Com a democratização do acesso, quando antes na era industrial o ensino superior era considerado como auge da escolarização de um indivíduo, nos dias atuais a pós-graduação tem aumentado sobremaneira as chances de se conseguir boas colocações no mundo do trabalho (CURY, 2004).

Ao se pensar na importância do ES, o Plano Nacional de Educação explicita que o mesmo possui papel estratégico no que concerne ao desenvolvimento do país, bem como das pessoas que nele habitam e das suas instituições. Deste modo, podemos inferir que sendo a graduação e a pós-graduação partes integradoras do Ensino Superior, elas devem ser complementares. Sendo complementares, o

ensino, a pesquisa e a extensão tornam-se efetivamente indissociáveis, caminhando juntos e de modo articulado.

Em seu escopo, a graduação tem como fundamentos principais o ensino, advindo da necessidade do ser humano, de ensinar e aprender por um lado e, por outro, da necessidade de se descobrir o que ainda não se sabe por meio da pesquisa, formando o cidadão para agir de forma profissional e comprometida no mercado de trabalho. Já, a pós-graduação, vai além do caráter profissionalizante da graduação, sendo acrescida pelas especificidades da metodologia científica da pesquisa, pela inovação e pela atualização dos conhecimentos advindos do ensino.

Podemos observar ao longo dos anos que, mesmos as IES possuindo como prerrogativas as especificações dos PNEs acerca da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, e tendo nesta indissociabilidade o eixo central que norteia a articulação, isso não tem sido suficiente para promover a integração da PG com a graduação. Sendo cada vez mais nítido, como aponta Cury (2004), a tendência em se reproduzir a separação entre a pesquisa/extensão da graduação com a pós.

No âmbito da UFRB, não existe ainda na Universidade um componente específico, um Projeto Político que articule a graduação com a pós-graduação, muito embora esta não seja essa uma realidade exclusiva da Federal do Recôncavo. No Brasil, a articulação entre a graduação e a pós-graduação ainda é pouco trabalhada. São poucos os estudos como o de Cury (2004) e Marafon (2001) que pensam nesta interação. Para os autores, se existisse uma relação virtuosa entre o ensino da graduação e da pós-graduação, o ES no país caminharia com vistas ao alto desempenho dos graduandos e a estudantes melhor preparados para lidar com a pesquisa nos programas de pós-graduação.

Neste sentido, percebe-se que a UFRB não pensa ainda a graduação e a pós-graduação de modo articulados. Mesmo sendo a universidade um marco para a democratização do Ensino Superior na Bahia e principalmente no Recôncavo. A universidade não incentiva de modo direto que os seus graduados adentrem nos seus cursos de pós-graduação, sendo necessário repensar a sua política de incentivo de modo que a mesma consiga de forma plena se consolidar enquanto uma Instituição de Pesquisa.

Deve-se salientar que não se defende neste estudo a obrigatoriedade de que todos os alunos da graduação adentrem à Pós. Nem que todos os alunos graduados pela UFRB frequentem os cursos de Pós-Graduação da própria universidade. São inúmeros os caminhos que os egressos da graduação podem seguir após a consecução do diploma, podem optar pelo mercado de trabalho, por uma

especialização na própria Instituição ou em outras, podem cursar outras graduações ou até mesmo optarem por não fazer nada. No entanto, diante das limitações do estudo em virtude da falta de dados, esta pesquisa se limitou a analisar em que medida os alunos egressos da graduação da UFRB acessam os cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* da própria Universidade.

Foi percebido, então, que a UFRB não exerce nenhum tipo de mapeamento de egresso, ela não sabe quem chegou a sua PG, nem a PG de outras instituições, nem quais de seus alunos se encontram inseridos no mercado de trabalho. Isso se apresenta como um problema porque deste modo ela não consegue mensurar o real impacto que ela representou e representa, afinal, a Universidade só está formando para conseguir um diploma ou a universidade está formando para além disso? Não se sabe. Não foi encontrado nenhum estudo que fizesse referência a este tipo de análise em outras universidades criadas e/ou expandidas após o REUNI. Surge então a necessidade de ampliar este tipo de estudo em pesquisas posteriores, em nível de Bahia, de Nordeste e de Brasil.

No que concerne a sua PG, especificamente, percebe-se que ela está em processo de expansão. Para o ano de 2019 a universidade já conta com o mestrado em Política Social e Territórios no CAHL e com o primeiro Mestrado do CCS, o mestrado Profissional em Rede de Saúde da Família. O que deve ampliar ainda mais o quantitativo de alunos a ingressarem na Pós. Mas ainda não existem ações que pensem em qualificar esse acesso em nenhum dos centros. Por fim, acredita-se que a UFRB deva, como defende Marafon (2001), promover a Política de Acesso a Pós-Graduação por meio de um movimento dialético, que seja construído de forma coletiva no interior da Universidade, levando em consideração o homem, a ciência, o mundo, a educação, a fim de criar possibilidades que rompam com as barreiras entre os dois níveis de ensino.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, Franciso ; RAMALHO, Lúcia Carpi; RIBEIRO, Marcos Veniciu Toledo. **História da sociedade brasileira**. 18. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1996.

ALVES, Miriam Fábria; OLIVEIRA, João Ferreira de . Pós-Graduação no Brasil: do regime militar aos dias atuais. **RBPAE**. Goiânia, v. 30, n. 2, p. 351-376, mai/ago 2014.

ANDIFES. **III Relatório do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras 2011**. 1. ed. Brasília: ANDIFES, 2011. 66 p.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Acompanhamento do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)**. 1. ed. Brasília: ANDIFES, 2010.

ANDRADE, J. B. de. Editorial. **Química Nova**. São Paulo, v. 22, n. 2, p. 163, mar/abr 1999.

ANPED. **Plano Nacional de Educação**: Proposta da Sociedade Brasileira. 1. ed. Belo Horizonte: CONED, 1997. 81 p. Disponível em: <<http://www.fedesp.org.br/documentos/PNE%20-%20proposta%20da%20sociedade%20brasileira.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2018.

ARAGÓN, V. A; VELOSO, J. R. **O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica**: ibic e sua relação com a formação de cientistas. 1. ed. Brasília: NESUB, 1999. (Relatório Final).

ARAÚJO, Rhoberta Santana de. **A implantação do REUNI na Universidade Federal do Pará**: um estudo de caso do Campus Universitário de Altamira.. Belém, 2011. 278 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2011. Disponível em: <<http://gepes.belemvirtual.com.br/arquivos/File/RHOB-Dissertacao%20completa%203.pdf>>. Acesso em: 5 mai. 2018.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BONAFONT, Laura. **Redes de políticas públicas**. Madri: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2004. 173 p.

BORDIGNON, Genuíno. Caminhar da Educação Brasileira:: muitos planos, pouco planejamento. In: SOUZA, Donaldo Belo (Org.); MARTINS, Angela Maria (Org.).

**Planos de Educação no Brasil: Planejamento, Políticas e Práticas.** São Paulo: Edições Loyola, 2014, p. 29-53.

BRASIL. Conselho Federal de Educação e Conselho do Ensino Superior. Parecer n. 977/65 03 de dezembro de 1965. **Diário Oficial da União.** Bras03 de dezembro de 1965. Disponível em:

<[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer\\_CESU\\_977\\_1965.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer_CESU_977_1965.pdf)>. Acesso em: 12 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **Grupo de Trabalho Interministerial.** República Federativa do Brasil de 1988. Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades brasileiras e roteiro para a reforma da universidade brasileira. Brasília, DF: Senado Federal, 2004. Disponível em: <<http://www.sintunesp.org.br/refuniv/GT-Interministerial%20-%20Estudo.htm>>. Acesso em: 18 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei 402420 de dezembro de 1961. **Diário Oficial da União.** Brasília20 de dezembro de 1961.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei nº 01017209 de janeiro de 2001. **Diário Oficial da União.** Brasília09 de janeiro de 2001. Disponível em:

<[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24575\\_13816.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24575_13816.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria n. 807 18 de junho de 2010. **Diário Oficial da União.** Brasília18 de junho de 2010.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Decreto n. 6.096 24 de abril de 2007. **Diário Oficial da União.** Brasília24 de abril de 2007. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm)>. Acesso em: 20 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Decreto n. 7.234 19 de julho de 2010. **Diário Oficial da União.** Brasília19 de julho de 2010.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei n. 10172 09 de janeiro de 2001. **Diário Oficial da União.** Brasília09 de janeiro de 2001.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei n. 10861 14 de abril de 2004. **Diário Oficial da União.** Brasília14 de abril de 2004.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. LEI n. 11.151 29 de julho de 2005. **Diário Oficial da União.** Brasília29 de julho de 2005. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2005/lei-11151-29-julho-2005-537973-publicacaooriginal-31335-pl.html>>. Acesso em: 1 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei n. 11096 13 de janeiro de 2005. **Diário Oficial da União**. Brasília 13 de janeiro de 2005.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei n. 11151 29 de julho de 2005. **Diário Oficial da União**. Brasília 29 de julho de 2005.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei n. 11151 29 de julho de 2005. **Diário Oficial da União**. Brasília 29 de julho de 2018.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei n. 13005 24 de junho de 2014. **Diário Oficial da União**. Brasília 25 de junho de 2014.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei n. 9394 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**. Brasília 20 de dezembro de 1996.

BRITO, Tatiana Feitosa de. Passo a passo no Legislativo:: os caminhos do Plano Nacional de Educação no Congresso Nacional.. In: GOMES, Ana Valeska (Org.); BRITO, Tatiana Feitosa de (Org.). **Plano Nacional de Educação: : construção e perspectivas**. 1. ed. Brasília: Edições Técnicas, 2015.

CABRERO, R. de C. **Formação de pesquisadores na UFSCar e na área de educação especial**: impactos do programa de iniciação científica do CNPq. São Carlos, 2007. 276 p. Tese (Doutorado em Educação Especial) - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2007.

CAPES. Mulheres são maioria na pós-graduação brasileira. **CAPES**. Brasília, 2018. s/p. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8315-mulheres-sao-maioria-na-pos-graduacao-brasileira>. Acesso em 20 ago. 2018.

CARVALHO, Cristina Helena de. O Prouni no Governo Lula e o Jogo Político em torno do Acesso ao Ensino Superior. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 96, p. 979-1000, set 2011. (edição especial). Disponível em: <<<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a16v2796.pdf>>. Acesso em: 4 mai. 2018.

CATANI, Afranio Mendes; HEY, Ana Paula. A Educação Superior no Brasil e as tendências de ampliação do acesso. **Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau, v. 2, n. 3, p. 414-429, set/dez 2007.

CATANI, Afranio Mendes; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Sousa. PROUNI: : democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior?. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 28, p. 125-140, dez 2006. online. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602006000200009&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602006000200009&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 1 mai. 2018.

CELLARD, André. A análise Documental. In: POUPART, Jean et al. **A Pesquisa Qualitativa: Enfoques Metodológicos e Epistemológicos**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 295-315.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

COSTA, Fabiana Souza. **O ProUni e seus egressos: : uma articulação entre educação, trabalho e juventude..** São Paulo, 2012. 212 p. Tese (Doutorado em Educação) - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, 2012.

CUNHA, Luís Antônio. O ensino superior no octênio FHC. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, abril 2003. Disponível em: <<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302003000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000100003&lng=en&nrm=iso)>>. Acesso em: 16 fev. 2017.

CURY, Carlos Jamil. A pós-graduação e a nova Lei de Diretrizes e Bases.. **Em Aberto**. Brasília, v. 7, n. 38, jun 1998. Disponível em: < <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/655/582>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

DEUS, Maria Alba Pereira de . **Reforma da educação superior e gestão das universidades federais: o planejamento institucional na Universidade Federal de Viçosa**. Viçosa, v. 1, 2008. 246 p. Tese (Doutorado em Educação) - UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2008.

DIAS-SOBRINHO, José . **Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado**. 1. ed. Florianópolis: Insular, 2002. 192 p.

DMITRUK, Hilda Beatriz (Org.). **Cadernos metodológicos: diretrizes da metodologia científica**. 5. ed. Chapecó: Argos, 2001. 123 p.

DOXEY, J. R. ; DE RIZ, J. **Metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: ESAB - Escola Superior Aberta do Brasil, 2003. (Apostila).

DULLIUS, Rodrigo. **Evasão de alunos da Univates: : Seria o Financiamento Estudantil a solução para a retenção de aluno?.** Lageado - RS, 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (Administração) - UNIVATES, 2007. Disponível em: <no? 2007. Disponível em: <[http://www.maratona.univates.br/files/files/univates/pos/monografias/Rodrigo\\_Dullius.pdf](http://www.maratona.univates.br/files/files/univates/pos/monografias/Rodrigo_Dullius.pdf)>>. Acesso em: 20 mai. 2018.

ESTADO da Arte da Pesquisa em Políticas Públicas. In: HOTCHMAN, G (Org.); ARRETCHE, M (Org.); MARQUES, E (Org.). **Políticas Públicas no Brasil**. 1. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007, p. 65-87.

FORAY, Dominique. **A economia do Conhecimento**. 1. ed. Cambridge: Mitt Press, f. 287, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução Raquel de Ramalheite. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FREY, Klaus. Políticas Públicas: um debate conceitual. **Revista Planejamento e Políticas Públicas**. Brasília, v. 21, p. 212-259, jun 2000. semestral.

GEOCAPES: SISTEMA DE INFORMAÇÕES GEORREFERENCIADAS | CAPES. Distribuição de Programas de Pós-graduação no Brasil. **GEOCAPES**. 2018. Disponível em: <<https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

GOOGLE MAPS. **UFRB**: Distribuição espacial. 2018. Mapa. Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps/search/UFRB/@-12.5550804,-38.7106318,15z>>. Acesso em: 20 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. **Universidade Federal do Recôncavo da Bahia**: distribuição espacial. 2017. Mapa.

HOFLING, E. D. M.. Estado e Políticas Públicas: Públicas e Sociais. **Caderno Cedex**. Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, Nov 2001.

IBGE. **Atlas do Censo Demográfico de 2010**. 1. ed. Rio de Janeiro: IBGE, v. 1, 2010. 149 p.

INEP. **Censo da Educação Superior de 2009**. Resumo Técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2010. Disponível em [http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo\\_tecnico\\_2009.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico_2009.pdf) Acesso em: 10 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Censo da Educação Superior 2011**: Resumo Técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2011/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2011.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2011/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2016.

IPEA. **Desafios e perspectivas da Política Social**. 2. ed. Brasília: Textos para discussão, 2006. 93 p. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/tds/td\\_1248.pdf](http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/tds/td_1248.pdf)>. Acesso em: 24 abr. 2018.

MACIEL, Danilo Alain Simões. **Políticas Públicas e Democratização Educacional: Acesso e Permanência no Ensino Superior através do Programa REUNI**. Salvador, f. 121, 2014. Dissertação (Universidade e Sociedade) - UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2014. Disponível em:

<<http://repositorio.ufba.br:8080/ri/bitstream/ri/16465/1/A%20Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Danilo%20Alain%20Democratiza%C3%A7%C3%A3o%20Programa%20REUNI.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2017.

MARAFON, Maria Rosa C. **Articulação pós-graduação e graduação**: : desafio para a educação superior. Campinas, 2001. 219 p. Tese (Doutorado em Educação) - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2001.

MARCUSHI, L. A. **Avaliação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do CNPq e Propostas de Ação**. 1. ed. Recife: URPE, 1996. (Relatório Final).

MARTINS, Antonio Carlos Pereira. Ensino Superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cir. Bras.** São Paulo, v. 17, n. 3, p. 04-06, 04 06 2002. Disponível em: <<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-86502002000900001&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-86502002000900001&lng=en&nrm=iso)>. >. Acesso em: 17 mar. 2018.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 30, n. 106, p. 15-35, 2009. online. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302009000100002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302009000100002&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 10 abr. 2018.

MATIAS-PEREIRA, José. **Manual de Gestão Pública Contemporânea**. 01. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MAY, Tim. **A pesquisa social: Questões, Métodos e Processos**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. 138 p.

MEC. Ministro propõe novo Enem como forma de acesso a universidades federais. **Ministério da Educação**. Brasília, 2009. s/p p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/12692-ministro-propoe-novo-enem-como-forma-de-acesso-a-universidades-federais>>. Acesso em: 5 mai. 2018.

MICELI, S. **Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1940)**. 1. ed. São Paulo: Coleção Corpo e Alma do Brasil, 1979.

MINAYO, M. C de S; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo:: Oposição ou Complementaridade?. **Caderno de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul/set 1993.

MOEHLECK, Sabrina. Ação Afirmativa: Histórias e Debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 197-217, set 2002. online. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

NASCIMENTO, Lindalva. Expansão do Ensino Superior de Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil: um estudo na Universidade Federal da Paraíba. In: II COLÓQUIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2. 2014. **Anais eletrônicos...** João Pessoa: UFPB, 2014. Disponível em: <<http://www.coipesu.com.br/upload/trabalhos/2015/8/expansao-do-ensino-de-pos-graduacao-stricto-sensu-no-brasil-um-estudo-na-universidade-federal-da-paraiba.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2016.

NEDER, R. T. **A Iniciação científica como ação de fomento do CNPq: o programa institucional de bolsas de iniciação científica – Pibic**. 2001. Brasília, v. 1, 2001. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) - UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2001.

OLIVEIRA, M. M. As origens da Educação no Brasil: da Hegemonia católica a tentativa de organização do ensino. **Ensaio: avaliação de políticas Públicas em educação**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 945-958, out-dez 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v12n45/v12n45a03.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

OUTHWAITE, W; BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento social do século XX**. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986. 950 p.

PACHECO, Eliezer; RISTOFF, Dilvo. Educação Superior: democratizando o acesso. **Série Documental: Textos para Discussão**. Brasília, 2004. INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/Educa%C3%A7%C3%A3o+superior+democratizando+o+acesso/55de1414-1620-4b62-bdea-595ee7a32c2e?version=1.2>>. Acesso em: 24 abr. 2018.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A Produção do Fracasso Escolar**: : histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PIRES, R.C.M. **Contribuição da iniciação científica na formação do aluno de graduação numa universidade estadual**. Salvador, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2002.

PLATAFORMA SUCUPIRA. Cursos Avaliados e Reconhecidos. **Plataforma Sucupira**. 2018. Disponível em:

<<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/listaPrograma.jsf>>. Acesso em: 2 ago. 2018.

PNUD. Atlas do Desenvolvimento Humano: perfil de cidade. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil**. Brasília, 2013. Disponível em:

<<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/>>. Acesso em: 4 mai. 2017.

PROFMAT. Perguntas Frequentes sobre o Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <http://www.profmatsbm.org.br/perguntas-frequentes/>. Acesso em 4 jun. 2018

RIBEIRO, Darcy. **América Latina**: a pátria grande. 1. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

RIBEIRO, Sergio Costa. A Pedagogia da Repetência. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 12, n. 5, p. 7-21, jun 1991. Disponível em:

<<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8604/10155>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

RICHARDSON, Roberto. **Pesquisa Social**: Métodos e Técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999. 334 p.

RISTOFF, Dilvo. O novo Perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação**. Campinas, v. 19, n. 3, p. 723-747, jun-jul 2014. (online). Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n3/10.pdf>>. Acesso em: 5 mai. 2018.

RODRIGUES, Mara Eliane Fonseca. A pesquisa no ensino da Graduação e a articulação com a Pós-Graduação na ciência da informação: reflexões e proposições. **Ponto de Acesso**. Salvador, v. 6, n. 2, p. 3-20, ago 2012. (UFBA).

RUA, Marias das Graças. **Políticas Públicas**. 1. ed. Florianópolis: UFSC, v. 1, 2009. 120 p.

SABINA, Flávia. **Política de Expansão e Interiorização da Educação Superior no âmbito do REUNI**: um enfoque para a graduação na UFRB. Cruz das Almas, v. 1, 2013. 119 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social) - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA, 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 89 p.

SANTOS, Cássio Miranda dos. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 83, p. 627-641, agosto 2003. Disponível em: <<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302003000200016&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000200016&lng=en&nrm=iso)>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas**: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. Salvador, v. 1, 2009. 214 p. Tese (Doutorado em Educação) - UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11778>>. Acesso em: 1 mar. 2016.

SARAVIA, Enrique. Introdução à teoria da política pública. In: FERRAREZI, E (Org.). **Políticas Públicas**. 1. ed. Brasília: ENAP, v. 1, 2006, p. 21-42.

SAVIANNI, Dermeval. O Legado Educacional do Regime Militar. **Cadernos Cedes**. Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set/dez 2008.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas**:: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SGUISSARD, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil:: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação e Sociedade**, v. 29, n. 105, p. 992-1022, dez 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302008000400004&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302008000400004&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 24 mai. 2018.

SOARES, M. S. A; et al. **Educação Superior no Brasil**. 2. ed. Brasília: FLACSO, v. 27, f. 96, 2002, p. 1021-1056. (IPEA). Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1109.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

SOUZA, Celina. Estado da Arte da Pesquisa em Políticas Públicas. In: HOCHMAN, G (Org.); ARRETCHE, M (Org.); MARQUES, E (Org.). **Políticas Públicas no Brasil**. 1. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007, p. 65-86.

\_\_\_\_\_. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**. Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, jul-dez 2006.

TEIXEIRA, Anísio. **O ensino Superior no Brasil**: análise e interpretação de sua evolução. 1. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1969. 324 p.

\_\_\_\_\_. **O ensino Superior no Brasil**: análise e sua interpretação até 1969. 1. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1969.

UFBA. **Universidade nova**: plano de expansão e reestruturação da arquitetura curricular na Universidade Federal da Bahia. . 1. ed. Campinas: Mimeo, 2007. (documento preliminar).

UFRB. Cursos de Graduação. **UFRB**. Cruz das Almas, 2018. s/p Disponível em: <<https://ufrb.edu.br/portal/graduacao>>. Acesso em: 4 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. Cursos Pós-Graduação *Lato Sensu*. **UFRB**. Cruz das Almas, 2018. s/p p. Disponível em: <<https://ufrb.edu.br/portal/pos-graduacao>>. Acesso em: 4 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. Cursos *Stricto Sensu* da UFRB. **UFRB**. Cruz das Almas, 2018. Disponível em: <<https://ufrb.edu.br/portal/pos-graduacao>>. Acesso em: 12 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia**: UFRB. 0. ed. Cruz das Almas: UFRB, 2005. 20 p. Disponível em: <<https://www.ufrb.edu.br/ccs/images/AscomCCS/DOCS/ESTATUTOUFRB.pdf>>. Acesso em: 4 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Formulário de Apresentação de Propostas ao REUNI**: UFRB. Cruz das Almas: UFRB, 2007. s p.

\_\_\_\_\_. Programa de Permanência Qualificada. **PROPAAE**. Cruz das Almas, 2019. s/p p. Disponível em: <<https://www.ufrb.edu.br/propaae/ppq>>. Acesso em: 2 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. **Pós-Graduação da UFRB em números**. PPGCI, 2018. (Relatório da PPGCI em números).

UNIVERSIDADE FEDERAL SÃO CARLOS. **Técnicas de Amostragem**: Material de aula. São Carlos : UFSCAR, s/a. Disponível em: <[http://www.ufscar.br/jcfogo/EACH/Arquivos/Material\\_Aula\\_2.pdf](http://www.ufscar.br/jcfogo/EACH/Arquivos/Material_Aula_2.pdf)>. Acesso em: 7 fev. 2019.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. Plano Nacional de Educação ou Carta de Intenção?. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 96-107, set 2002. online. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002008000007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 7 abr. 2018.