

**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**

PRODUTO DE GESTÃO NO FORMATO DE DOIS ARTIGOS

- 1. DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
ANÁLISE DOS EFEITOS DO REUNI NO CCS/UFRB**
- 2. ANÁLISE DOS EFEITOS DO REUNI NA PERCEPÇÃO
DOS COORDENADORES DOS CURSOS ORIGINAIS
DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UFRB**

Erane Lemos Piton Neiva

**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**

PRODUTO DE GESTÃO NO FORMATO DE DOIS ARTIGOS:

- 1. DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ANÁLISE DOS EFEITOS DO REUNI NO CCS/UFRB**
- 2. ANÁLISE DOS EFEITOS DO REUNI NA PERCEPÇÃO DOS COORDENADORES DOS CURSOS ORIGINAIS DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UFRB**

**Erane Lemos Piton Neiva
Licenciada (2007) e Bacharel (2008) em Geografia
Universidade Federal da Bahia**

Produtos apresentados ao Colegiado do Programa 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.

Orientador: Dr. Alexandre Américo Almassy Júnior

**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**

PRODUTO DE GESTÃO NO FORMATO DE DOIS ARTIGOS

- 1. DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ANÁLISE
DOS EFEITOS DO REUNI NO CCS/UFRB**
- 2. ANÁLISE DOS EFEITOS DO REUNI NA PERCEPÇÃO DOS
COORDENADORES DOS CURSOS ORIGINAIS DO CENTRO
DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UFRB**

Comissão Examinadora da Defesa de Dissertação de Mestrado Erane Lemos Piton
Neiva

Aprovada em: 17 de junho de 2020

Prof. Dr. Alexandre Américo Almassy Junior
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Prof. Dr. Lys Maria Vinhaes Dantas
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Examinador Interno

Prof. Dr. Janete dos Santos
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Examinador Externo

FICHA CATALOGRÁFICA

N397p

Neiva, Erane Lemos Piton.

Produto de gestão no formato de dois artigos 1. Democratização da educação superior: análise dos efeitos do reuni no CCS/UFRB 2. Análise dos efeitos do reuni na percepção dos coordenadores dos cursos originais do centro de ciências da saúde da UFRB. / Erane Lemos Piton Neiva. _ Cruz das Almas, BA, 2020.

61p.; il.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Américo Almassy Junior

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas, Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social.

1. Educação Superior. 2. Gestão Pública 3. Políticas Públicas. I.Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Ciências Agrária, Ambientais e Biológicas. II.Título.

CDD: 378.1

Ficha elaborada pela Biblioteca Universitária de Cruz das Almas - UFRB.
Responsável pela Elaboração - Neubler Nilo Ribeiro da Cunha (*Bibliotecário - CRB5/1578*)
(Os dados para catalogação foram enviados pelo usuário via formulário eletrônico.)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado força para superar todas as adversidades que enfrentei e que marcaram toda a trajetória do mestrado.

Ao meu pai (companheiro), à minha mãe (companheira, símbolo de força e coragem), aos meus filhos (amores da minha existência) e ao meu esposo (companheiro), que compreenderam e me apoiaram nos momentos de ausências e dificuldades.

Às minhas cunhadas queridas e amadas, Jane e Li. À minha sogra e ao meu sogro, que contribuíram diretamente para tornar esse caminhar mais doce.

À minha amiga de sempre, Dahiane Barros, por todo apoio e atenção.

Ao professor Alexandre Almassy, que me acolheu e me conduziu nesse caminhar de maneira tão serena e doce.

Às professoras Lys Vinhaes e Janete dos Santos, pelas valiosas contribuições.

A Jomara Sousa e a Flávia Conceição, que me concederam o afastamento, e a Jucélia, que deu apoio ao meu afastamento.

A Carliene Sousa, pela disponibilidade em aceitar o desafio de ir para a Secretaria Administrativa (SECAD) do Centro de Ciências da Saúde (CCS), tornando viável meu afastamento. Assim como, aos demais integrantes da SECAD, Daiane Sales e a Robson Santos, pelo apoio e torcida para conclusão do trabalho.

Ao Núcleo de Gestão Técnico Acadêmico (NUGTEAC/CCS), especialmente a André Valverde, Fagner Dias e Wilson, pela presteza na disponibilização dos dados.

Aos entrevistados, serei eternamente grata.

SUMÁRIO

Apresentação.....	08
Democratização da Educação Superior: Análise dos Efeitos do REUNI no CCS/UFRB.....	10
Resumo.....	10
Introdução.....	11
A democratização da educação superior	14
A ampliação do acesso e da inclusão na educação superior brasileira.....	15
Permanência e evasão dos discentes na educação superior.....	19
O acesso aos cursos de graduação do CCS/UFRB.....	21
A situação acadêmica dos discentes dos cursos de graduação do CCS/UFRB.....	25
Considerações finais.....	30
Referências.....	31
Análise dos efeitos do REUNI na percepção dos coordenadores dos cursos originais do Centro de Ciências da Saúde da UFRB.....	36
Resumo.....	36
Introdução.....	37
Caminhos metodológicos.....	39
Percepções dos entrevistados sobre a ampliação da oferta de vagas nos cursos originais de graduação do CCS.....	40
Percepções dos entrevistados sobre as condições de infraestrutura.....	42
Percepções dos entrevistados sobre aspectos concernentes à reestruturação curricular e a capacitação pedagógica.....	44
Percepções dos entrevistados sobre a mobilidade estudantil.....	47
Percepções dos entrevistados sobre a democratização dos cursos de graduação do CCS/UFRB.....	48
Considerações finais.....	51

Referências.....	52
Apêndice 1: Roteiro de entrevista semiestruturada aplicada aos coordenadores de colegiados dos cursos originais do CCS/UFRB.....	56
Apêndice 2: Modelo de TCLE aplicado junto aos coordenadores de colegiado dos cursos originais do CCS da UFRB.....	59

APRESENTAÇÃO

Este trabalho é composto por dois artigos apresentados ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

O primeiro artigo intitulado “Democratização da educação superior: análise dos efeitos do REUNI no CCS/UFRB” será submetido ao periódico *Jornal de Políticas Educacionais*, da Universidade Federal do Paraná, e o segundo artigo “Análise dos efeitos do REUNI na percepção dos coordenadores dos cursos originais do Centro de Ciências da Saúde da UFRB” será submetido à revista *Perspectiva em Diálogo*, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. A estrutura de cada artigo segue as orientações dos respectivos periódicos.

O primeiro artigo discorre sobre os efeitos do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) no acesso e na evasão nos cursos de graduação do Centro de Ciências da Saúde (CCS) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), com base nos dados dos discentes ingressantes no período de 2008 a 2012. Esta pesquisa foi desenvolvida a partir de levantamento bibliográfico em artigos, dissertações e teses, bem como por meio da análise documental e de dados secundários.

O segundo artigo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRB, tendo o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 23628619.1.0000.0056. O título público da pesquisa é “Análise dos efeitos do REUNI na percepção dos coordenadores dos cursos originais do Centro de Ciências da Saúde da UFRB”. O artigo tem como objetivo analisar a percepção dos ex-coordenadores dos cursos originais de graduação do CCS acerca dos efeitos do REUNI para as condições de ensino nos cursos por eles coordenados. A abordagem utilizada foi de cunho qualitativo. A temática foi tratada a partir de levantamento bibliográfico e de dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, aplicadas a cinco coordenadores dos cursos originais do CCS/UFRB, portanto, servidores docentes que vivenciaram diretamente o período de execução do REUNI por maior tempo no cargo de coordenador de Colegiado e que aceitaram participar desta pesquisa.

Objetiva-se, com estes artigos, contribuir para as discussões que envolvem políticas educacionais voltadas para a educação superior no Brasil.

DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ANÁLISE DOS EFEITOS DO REUNI NO CCS/UFRB

DEMOCRATIZATION OF HIGHER EDUCATION: ANALYSIS OF THE REUNI EFFECTS IN CCS / UFRB

DEMOCRATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ANÁLISIS DE LOS EFECTOS DEL REUNI EN CCS / UFRB

Resumo: No presente artigo, objetiva-se analisar os efeitos do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) no acesso e na evasão nos cursos de graduação do Centro de Ciências da Saúde (CCS) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), com base nos dados dos discentes ingressantes no período de 2008 a 2012. Quanto à natureza, esta pesquisa é descritiva; foram utilizados como instrumento de coleta de dados o levantamento bibliográfico, a análise documental e de dados secundários. Constatou-se que, devido às intercorrências presentes na fase de implantação do programa REUNI no CCS/UFRB – devido à inadequação de estrutura física desse Centro de Ensino e às limitações do município de Santo Antônio de Jesus quanto ao atendimento das demandas de cursos na área de Saúde –, a meta de ampliação de vagas não foi alcançada; embora tenha havido a criação e ampliação no número de ingressantes no curso de Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS). Os resultados da pesquisa também apontam que a meta de redução da taxa de evasão nos cursos de graduação não foi alcançada.

Palavras-Chave: Acesso. Evasão. Universidade Federal.

Abstract: The aim of this article is to analyze the effects of the Support Program for Federal University Restructuring and Expansion Plans (REUNI) in access and evasion undergraduate courses of the Health Sciences Center (CCS) of the Federal University of Recôncavo da Bahia (UFRB), based on data from students entering from 2008 to 2012. Concerning nature, this research is descriptive; the data collection instrument used was the bibliographic survey, document analysis and secondary data. It was verified that, due to the complications present in the implementation phase of the REUNI program at CCS / UFRB - due to the inadequacy of the physical structure of this Teaching Center and the limitations of the municipality of Santo Antônio de Jesus in meeting the demands of courses in the area Health - the goal of expanding vacancies has not been achieved; although there was the creation and expansion of the number of entrants in the Interdisciplinary Bachelor of Health (BIS) course. The survey results also point out that the goal of reducing the evasion rate in undergraduate courses has not been achieved.

Key words: Access. Evasion. Federal University.

Resumen: El objetivo principal de este artículo es analizar los efectos del Programa de Apoyo a los Planes de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales (REUNI) el acceso y la evasión en los cursos de pregrado del Centro de Ciencias de la Salud (CCS) de la Universidad Federal del Recôncavo de la Bahia (UFRB), con base en datos de estudiantes entrantes de 2008 a 2012. En cuanto a la naturaleza, esta investigación es descriptiva; el instrumento de recolección de datos utilizado fue el levantamiento bibliográfico, análisis documental y datos secundarios. Se constató que, por las complicaciones presentes en la fase de implementación del programa REUNI en la CCS / UFRB - por la inadecuada estructura física de este Centro de Enseñanza y las limitaciones del municipio de Santo Antônio de Jesús para atender las demandas de los cursos en la zona Salud: no se ha logrado el objetivo de ampliar las vacantes; aunque hubo

la creación y expansión del número de participantes en el curso de Licenciatura Interdisciplinaria en Salud (BIS). Los resultados de la encuesta también señalan que no se ha logrado el objetivo de reducir la tasa de evasión en los cursos de pregrado.

Palabras clave: Acceso. Evasión. Universidad Federal.

Introdução

A partir de meados da segunda década dos anos 2000, o governo federal implementou diversas políticas públicas educacionais, com vistas a minimizar as desigualdades no acesso à educação superior brasileira. Uma dessas políticas foi o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Esse programa foi instituído por meio do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, tendo como objetivo criar condições para a ampliação do acesso à educação superior e a permanência neste nível de graduação, por meio de melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais (BRASIL, 2007).

O REUNI teve “[...] como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano” (BRASIL, 2007, p. 4). O programa constituiu uma das ações adotadas pelo governo federal na perspectiva de cumprir a meta estabelecida no Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010), que era prover a oferta de educação superior a, pelo menos, 30% dos jovens da faixa etária entre 18 e 24 até 2010 (BRASIL, 2007).

O Art. 2º do Decreto nº 6.096/2007 apresenta as seis diretrizes do REUNI:

- 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, p. 28-29).

Com o intuito de “[...] melhorar as condições do ensino de graduação com qualificação na oferta de cursos visando à redução da evasão e ao aumento da taxa de sucesso” (Plano de Reestruturação da UFRB, 2007, s/p), a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), com sede no município de Cruz das Almas/BA, apresentou ao Ministério da Educação (MEC) o seu plano de adesão ao REUNI, que foi aprovado pela Comissão de Homologação dos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, em 16 de janeiro de 2008. Em decorrência disso, a UFRB passou por processo de ampliação de sua estrutura física, aquisição de equipamentos, além da criação de novos cursos, vagas e contratação de servidores técnico-administrativos e docentes (JESUS, 2013).

Diante do exposto, este estudo se propõe a responder a seguinte pergunta: quais são os efeitos do REUNI no acesso e na evasão nos cursos de graduação do Centro de Ciências da Saúde (CCS) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), com base nos dados dos discentes ingressantes no período de 2008 a 2012?

A UFRB – criada pela Lei nº 11.151, de 29 de julho de 2005 – é um marco simbólico do processo de expansão, interiorização e democratização do ensino superior, por ser a primeira universidade pública federal do interior da Bahia, sendo, inclusive, concebida com estrutura *multicampi*. A Universidade foi composta inicialmente por cinco Centros de Ensino, organizados por áreas temáticas, situados em municípios do interior do estado, sendo eles: Centro de Formação de Professores (CFP), em Amargosa; Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL), em Cachoeira e São Félix; Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB) e Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC), em Cruz das Almas; e CCS, em Santo Antônio de Jesus. Atualmente, também compõem a UFRB o Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS), situado em Feira de Santana, e o Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT), em Santo Amaro.

O *locus* escolhido para a realização desta pesquisa foi o CCS/UFRB. O CCS iniciou suas atividades acadêmicas no segundo semestre de 2006, ofertando 120 vagas, para os cursos de graduação em Enfermagem, Nutrição e Psicologia. Nos dias atuais, oferta vagas também para os cursos de Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS) e Medicina. Na pós-graduação, são ofertados cursos *lato sensu*, são eles: curso de Especialização de Gestão em Saúde; curso de Especialização em Inclusão e Diversidade na Educação; curso de

Especialização em Psicologia, Avaliação, Atenção à Saúde; Residência em Nutrição Clínica; Residência em Medicina de Família e Comunidade; e Residência em Enfermagem com ênfase em Cardiologia. Na pós-graduação *stricto sensu*, o Centro oferta os cursos de Mestrado Profissional em Saúde da Família e Mestrado Profissional em Saúde da População Negra e Indígena.

A presente pesquisa foi desenvolvida a partir de levantamento bibliográfico em artigos, dissertações e teses, bem como por meio de análise documental e de dados secundários. Os documentos analisados foram elaborados pelo Governo Federal e pela UFRB, sendo eles: Diretrizes Gerais do REUNI; Formulário de Apresentação de Propostas da UFRB para o REUNI; Relatórios de Gestão da Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN) – Exercícios 2008 a 2012; Relatórios de Gestão Setorial da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) – Exercícios 2008-2018; Relatório de Avaliação Institucional – Ciclo Avaliativo 2012-2014, publicado pela UFRB em 2013; Resolução CONAC/UFRB nº 004/2012; e Resolução CONAC/UFRB nº 04/2018. Os dados secundários concernentes à situação acadêmica dos discentes ingressantes nos cursos de graduação do CCS entre 2008 e 2012 foram coletados no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) pelo Núcleo de Gestão Técnico Acadêmico (NUGTEAC) do CCS/UFRB, que os disponibilizou para este estudo. Ademais, foram realizadas consultas a páginas eletrônicas das universidades federais criadas no Brasil entre 2003 e 2014.

Os dados referentes à situação acadêmica dos discentes que ingressaram no CCS no período de 2008 a 2012 – se ativos, concluintes ou evadidos – foram tabulados e analisados por ano de ingresso, levando-se em consideração a situação desses discentes em agosto de 2019. Assim, a taxa de concluintes compreende o percentual de discentes que integralizaram o curso, de acordo com o ano de ingresso; a taxa de evasão corresponde ao percentual de discentes que saíram definitivamente do curso sem concluí-lo, por ano de ingresso (BRASIL, 1997); e a taxa de ativos refere-se ao percentual de discentes com matrículas ativas, por ano de ingresso.

Este estudo foi realizado com base nos dados dos discentes ingressantes entre os anos de 2008 e 2012 nos quatro cursos de graduação existentes então no CCS. É válido pontuar que, todos esses cursos são ofertados na modalidade de bacharelado (Bacharelado Interdisciplinar em Saúde, Enfermagem, Nutrição e Psicologia) e com funcionamento no período diurno.

A carga horária total do curso de Enfermagem era de 4.590 horas, sendo distribuídas em: componentes obrigatórios, compreendendo carga horária teórica e prática (3.264 horas); estágio (918 horas); optativas (272 horas); e atividades complementares (136 horas). Quanto ao tempo de integralização do curso, o tempo mínimo era de quatro anos e meio; o médio, de seis anos; e o máximo, de sete anos (UFRB/CCS, PPC, 2008).

A carga horária total do curso de Nutrição era de 3.599 horas, sendo distribuídas em: componentes obrigatórios, compreendendo carga horária teórica e prática (2.482 horas); estágio (720 horas); optativas (238 horas); e atividades complementares (159 horas). Quanto ao tempo de integralização do curso, o tempo mínimo era de quatro anos e meio; o médio, de cinco anos; e o máximo, de seis anos (UFRB/CCS, PPC, 2008).

A carga horária total do curso de Psicologia era de 4.536 horas, sendo distribuídas em: componentes obrigatórios, compreendendo carga horária teórica e prática (3.128 horas); estágio (782 horas); optativas (476 horas); e atividades complementares (150 horas). Quanto ao tempo de integralização do curso, o tempo mínimo era de cinco anos; o médio, de sete anos; e o máximo, de oito anos (UFRB/CCS, PPC, 2007).

A carga horária total do curso de BIS era de 2.560 horas, sendo distribuídas em: módulos obrigatórios, compreendendo carga horária teórica e prática (1.598 horas, com EAD correspondendo a 192 horas); optativas (782 horas); e atividades complementares (180 horas). Quanto ao tempo de integralização do curso, o tempo mínimo era de três anos; o médio, de quatro anos; e o máximo, de cinco anos (UFRB/CCS, PPC, 2009).

Com vistas a responder às questões norteadoras desta pesquisa, além da introdução, discorre-se neste artigo sobre a definição de democratização da educação superior. Em seguida, faz-se uma breve contextualização das políticas de ampliação do acesso, inclusão e permanência que foram implementadas na educação superior brasileira, no início do século XXI. Além disso, apresentam-se os resultados da pesquisa e, por fim, as considerações finais.

A democratização da educação superior

Pode-se afirmar que não há uma definição única para o que seja, de fato, a democratização da educação superior. Para Ristoff (2008, p. 45), a democratização da educação superior está associada à ampliação da oferta de vagas em universidades

públicas, inclusive no período noturno; à inclusão de “milhares de jovens de classe baixa, pobres, filhos da classe trabalhadora e estudantes das escolas públicas”; e às garantias de permanência material. Para Paula e Silva (2012),

[...] a ênfase na política de expansão e massificação não esgota o projeto de democratização da educação superior. Esse processo só se completará se tivermos igual proporção de crescimento na taxa de concluintes, com integração crescente das camadas marginalizadas socialmente, sobretudo dos estudantes de baixa renda. É necessário visar com igual ênfase o final do processo: a conclusão, com êxito, dos cursos superiores, integrando nesses índices as camadas subalternizadas da população, com garantia de qualidade na formação. A vigilância constante sobre a qualidade dos cursos de graduação, as taxas de conclusão e o perfil socioeconômico dos concluintes e dos que evadem nos parece essencial, não apenas para atestar ou não o sucesso do processo como para produzir *feedbacks* sobre as políticas adotadas (PAULA e SILVA, 2012, p. 7).

Com base nesse entendimento, a democratização da educação superior abarca quatro eixos fundamentais: o acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão dos estudos de nível superior, com qualidade.

A ampliação do acesso e da inclusão na educação superior brasileira

O aumento de vagas é um dos pilares fundamentais para a ampliação do acesso à educação superior. Os estudos de Gisi (2006) e Paula (2017) apontam que o governo brasileiro, desde o final da década de 1960, promoveu reformas na educação superior que induziram o aumento de vagas, sobretudo por meio de instituições privadas.

Zago (2006), Gisi (2006) e Ristoff (2008) chamam atenção para o fato de que o aumento de vagas em instituições privadas não contribui de modo significativo para assegurar o acesso e a permanência dos jovens pertencentes a famílias de baixa renda na educação superior, uma vez que esses jovens e suas famílias têm dificuldades de pagar as mensalidades. Tal situação, segundo Gisi (2006) e Ristoff (2008), trouxe como resultado o aumento do número de vagas ociosas, a inadimplência e a evasão, inclusive nos cursos mais concorridos, o que sinalizava a necessidade de ampliação de vagas em instituições públicas.

As vagas ofertadas pelas universidades públicas eram em número reduzido; com isso, a cada ano, os processos seletivos ficavam mais concorridos e priorizavam os candidatos que vinham de um ensino fundamental de melhor qualidade e que haviam tido mais oportunidades de acesso a bens econômicos, sociais e culturais. Essas

condicionantes determinavam (hoje ainda determina, embora menos) o acesso ou não ao ensino superior; o tipo de instituição que o discente iria frequentar, se pública ou privada; o curso de maior ou menor prestígio social; e até o turno, se diurno ou noturno (GISI, 2006). Nesse sentido, Hourí (2018, p. 122) argumenta que:

Historicamente, a educação superior no Brasil serviu à formação da elite nacional, deixando de fora um contingente enorme de jovens que não conseguiam adentrar seus muros, ocupar suas cadeiras e concluir seus cursos, evidenciando uma inversão da representação da população brasileira no que diz respeito às questões de classe social, cor/raça, etnia e gênero.

Diante da percepção do caráter desigual no acesso à educação superior, houve, segundo Heringer (2018), a partir de 1990, mobilizações de diversos segmentos sociais – sobretudo do movimento negro – bem como de atores políticos em prol da expansão e democratização do acesso à educação superior pública no Brasil.

No entanto, foi a partir de 2003, com a mudança de governo no âmbito federal, que foram implementadas políticas públicas com vistas a democratizar o acesso à educação superior, inclusive por meio da ampliação de vagas nas universidades federais. Segundo Hofling (2001), políticas públicas educacionais são ações implementadas e mantidas pelo Estado as quais resultaram de um processo de tomadas de decisões que envolve órgãos públicos, outras organizações e agentes da sociedade civil, tendo como objetivo reduzir as desigualdades estruturais no setor educacional, produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico.

As políticas então implementadas deram continuidade à expansão no setor privado, inclusive com incentivo direto do poder público. As políticas de ampliação do acesso via setor privado tinham como objetivo assegurar o acesso e a permanência do estudante oriundo das camadas sociais mais pobres, ao conceder bolsas de estudo, parciais ou integrais em instituições privadas, por meio do Programa Universidade para Todos (PROUNI), bem como crédito educativo com taxa de juros reduzidas, via Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) (CARVALHO, 2014; HOURI, 2018; OLIVEIRA, 2019).

Ademais, foram implementadas políticas para ampliar a estrutura do setor público, o que contribuiu para romper, em certa medida, com a lógica privatista, estimulada sobretudo pelos governos neoliberais da década de 1990. No período de 2003 a 2014, universidades públicas federais, *campi* e cursos foram criados em diversos estados e regiões do Brasil e fora implementado o programa REUNI (JESUS, SILVA e GARCIA, 2013;

CARVALHO, 2014; OLIVEIRA, 2019). A consulta aos *websites* das 18 universidades federais criadas nesse período, possibilitou constatar que 17 delas têm *campi* ou reitoria em cidades do interior do país.

Na perspectiva de ampliação do acesso à educação superior, o REUNI não se limitou a propor o aumento de vagas nas universidades públicas federais, houve ainda uma orientação para que tal aumento ocorresse especialmente no período noturno, de modo a possibilitar o aproveitamento do espaço ocioso no turno da noite (BRASIL, 2007; OLIVEIRA, 2019). Essa estratégia vislumbrava a inclusão do estudante trabalhador e do trabalhador estudante nas universidades públicas federais, conforme é descrito por Vargas e Paula (2013).

O governo federal também induziu mudanças na forma de acesso aos cursos de graduação das universidades federais ao adotar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)/Sistema de Seleção Unificada (SISU). O SISU, criado em 2009, é um sistema eletrônico do MEC, através do qual as instituições públicas oferecem vagas para os candidatos que participaram do ENEM. Os candidatos são selecionados levando-se em consideração as notas obtidas no ENEM e o número de vagas (curso/turno) disponibilizadas pelas instituições federais (SANTOS, 2013; SANTOS, 2017).

A lógica democratizante dessa forma de acesso decorre do fato de o ENEM ser um exame nacional, aplicado em diversos municípios. Somando-se a isso, há o fato de que os candidatos oriundos de família de baixa renda não pagam taxa de inscrição para realizar a prova (SANTOS, 2013; SANTOS, 2017). A UFRB, a partir de 2010, foi uma das instituições federais que passou a adotar o ENEM/SISU como a principal forma de ingresso em seus cursos de graduação (UFRB/PROGRAD, 2009).

Neste contexto, a política de inclusão social e étnico-racial foi implementada por meio da Lei nº 12.711/2012, denominada “Lei de Cotas”, em que se lê:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

[...] Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados

pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. [\(Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016\)](#)

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Art. 4º As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita (BRASIL, 2012).

Ainda assim, é importante pontuar que a meta estabelecida no PNE 2001-2010 – prover a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% dos jovens da faixa etária entre 18 e 24 até 2010 – não foi alcançada (BRASIL, 2007); pois, de acordo com o Censo da Educação Superior de 2011, o percentual de discentes de 18 a 24 anos matriculados nesse nível de ensino era de 14,6% (BRASIL, 2013). Saliente-se também que, apesar de avanços no que se refere à inclusão de segmentos até então excluídos do acesso à educação superior, a defasagem de cor ainda é expressiva (RISTOFF, 2013; JESUS, SILVA e GARCIA, 2013; RISTOFF, 2014; HERINGER, 2018), sobretudo nos cursos de maior concorrência (RISTOFF, 2013).

A realidade da UFRB destoa do cenário da educação superior brasileira, no que tange à inclusão; de acordo com Santos (2013), a maioria dos discentes ingressantes na UFRB em 2009 e 2010 era oriunda de classes sociais menos favorecidas economicamente (C, D e E, com renda familiar variando entre zero e cinco salários mínimos), pertencente à etnia preta e parda e tendo cursado a educação básica em escolas públicas. Nessa perspectiva, a colação de grau da primeira turma dos egressos do curso de Medicina/UFRB, realizada em 29 agosto de 2019, foi destaque na imprensa e redes sociais brasileiras por ter sido a turma que formou o maior número de médicos negros de uma só vez no Brasil; segundo Lessa (2019) dos formandos, 12 eram negros, o que correspondia a 41% do total de discentes da turma.

Permanência e evasão dos discentes na educação superior

As iniciativas do governo federal para a educação superior brasileira no século XXI não se limitaram à ampliação do acesso e à inclusão, pois abarcou também o incentivo à permanência dos discentes provenientes das camadas desfavorecidas economicamente ao criar o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), regulamentado pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Segundo Radaelli (2013), Carvalho (2014) e Paula (2017), a partir de então, recursos financeiros específicos, destinados a promover a assistência estudantil, passaram a ser enviados pelo MEC às universidades federais. Estas que, até então, tinham a responsabilidade de angariar recursos para assegurar a permanência material de seus discentes.

Outra iniciativa voltada para assegurar a permanência foi o Programa de Bolsa Permanência, criado através da Portaria 389, de 09 de maio de 2013. Esse programa tem como objetivo contribuir, especialmente, para a permanência e a diplomação dos discentes indígenas e quilombolas que estejam em situação de vulnerabilidade social, bem como reduzir os problemas decorrentes da evasão e promover ações relativas ao desempenho acadêmico (PAULA, 2017).

A responsabilidade de gerir esses programas e de formular e implementar ações com vistas a assegurar a permanência ou combater a evasão ficaram direta ou indiretamente sob responsabilidade das universidades federais; inclusive, claramente delineadas em políticas do governo federal, a exemplo do REUNI. No entanto, Ramos (2014, p. 85) sinaliza que, são “[...] raras as instituições de ensino superior que possuem um programa institucionalizado de combate à evasão, com planejamento de ações e acompanhamento de resultados”.

Em decorrência disso e dos índices elevados de evasão na educação superior, estudiosos apontam que a ampliação do número de ingressantes não foi acompanhada por um conjunto de políticas de permanência e de combate à evasão que propiciassem a conclusão dos estudos em termos proporcionais ao número de ingressantes (PAULA, 2017; HOURI, 2018; SHIRMER e TAUCHEN, 2019). Com isso,

As políticas educacionais têm-se voltado ao resgate da cidadania, da plenitude de direitos sociais, da inclusão social, contudo, não estão garantindo a permanência e a conclusão do curso pelo estudante. Desse modo, as IES, federais e privadas, intensificaram suas ações para ampliar as condições de acesso, porém há uma fragilidade nas estruturas de apoio à permanência, não possibilitando a superação das carências da formação básica, financeiras ou de cunho emocional,

a fim de que os estudantes não apenas ingressem, mas permaneçam e tenham sucesso na sua formação universitária (SHIRMER e TAUCHEN, 2019, p. 336).

Assim, a não continuidade dos estudos, a evasão, simboliza perdas de cunho educacional e social para os discentes e de natureza orçamentária para as instituições públicas ou privadas (RAMOS, 2014; PRESTES e FIALHO, 2018; SCHIRMER; e TAUCHEN, 2019), gera impacto social negativo para as Instituições de Ensino Superior (IES) e “[...] prejuízos materiais e desgastes psicológicos para o estudante” (SCHIRMER e TAUCHEN, 2019, p. 335).

À vista disso, estudiosos das políticas de democratização da educação superior, ainda que por diversos olhares, vêm chamando a atenção para a importância das ações das universidades na promoção da permanência graduação (VARGAS e PAULA, 2013; SANTANA, 2016; PAULA, 2017; VARGAS e HERINGER, 2017; HERINGER, 2018; HOURI, 2018; SCHIRMER e TAUCHEN, 2019) e no combate à evasão nos cursos de graduação (SEVERINO, 2009; SANTOS, 2017; PRESTES E FIALHO, 2018; HOURI, 2018; SCHIRMER e TAUCHEN, 2019). Para Vargas & Heringer (2017, p. 26):

[...] as ações de permanência não se traduzem necessariamente num grande volume de recursos envolvidos, mas podem ter – e acreditamos que cada vez mais terão – um papel central na permanência e no sucesso acadêmico dos estudantes que hoje ingressam nas universidades federais. Nossa percepção [...] é de que as instituições que forem capazes de combinar em suas políticas de assistência estudantil tanto o apoio material voltado para as necessidades básicas quanto as atividades de apoio pedagógico e de ampliação de oportunidades acadêmicas para os estudantes, serão aquelas melhor sucedidas na garantia da permanência e do sucesso acadêmico de seus alunos.

Houri (2019) chama atenção para a necessidade de implementação de ação das institucionais e/ou dos professores, com vistas a auxiliar os discentes a superar a carência cognitiva relacionadas à educação básica, bem como reduzir os índices de evasão e estimular a conclusão do curso no prazo previsto. A exemplo de tais ações, essa autora pontua, a oferta de cursos de produção textual, com enfoque na escrita, leitura, interpretação de texto e discursos acadêmicos; cursos de informática, com enfoque para os usos acadêmicos; a necessidade de adoção de novas práticas didático-pedagógicas e comportamentais dos professores; a não oferta de componentes obrigatórios no mesmo dia e horário; a necessidade de rever os currículos.

Nesse viés, “Garantir a permanência é, em grande medida, garantir a continuidade das transformações ocasionadas pelo ingresso de ‘novos perfis’ de alunos, no sentido de

construir uma universidade democrática e socialmente referenciada” (HOURI, 2018, p. 143). Ademais, as universidades públicas também estão sendo convocadas a contribuir para melhorar as condições de ensino da educação básica (FELICETTI e MOROSINI, 2009; SEVERINO, 2009).

O acesso aos cursos de graduação do CCS/UFRB

Ao aderir ao REUNI, a UFRB comprometeu-se a ampliar o número de vagas em todos os seus Centros de Ensino, por meio de duas estratégias: a de criação de 17 novos cursos, sendo 9 no período noturno, e a de ampliação de vagas nos cursos já existentes, que ofertavam 40 vagas e passariam a ofertar 45 vagas cada um. Com isso, a UFRB pretendia ampliar, entre 2009 e 2011, as matrículas da graduação, passando de 1.619 para 10.970 alunos (UFRB, 2007).

Coube ao CCS a proposta de ampliação de 40 para 45 vagas semestrais, perfazendo um total de 80 para 90 vagas anuais nos cursos de Enfermagem, Nutrição e Psicologia, bem como a proposta de criação dos cursos de Bacharelado Interdisciplinar em Saúde Coletiva, no ano de 2009, e de Farmácia, em 2010, ambos com oferta prevista para o período diurno e disponibilizando 45 vagas cada um (UFRB, 2007).

Desse modo, essa proposta do CCS/UFRB para o REUNI/MEC não contemplava a oferta de cursos no período noturno, que foi uma das recomendações principais do programa. Tal decisão pode ter sido adotada devido ao número reduzido de docentes e técnico-administrativos, haja vista que o Centro de Ensino se encontrava em fase de implantação e os processos seletivos para contratação de novos servidores estavam em andamento. Outra questão a ser apontada é a da segurança, pois o *campus* está localizado em área urbana distante da área central da cidade-sede do CCS, área que era e ainda é pouco habitada.

Nesses termos, em 2009, deu-se início ao processo de ampliação de vagas propostas pela UFRB para o REUNI/MEC. No CCS, ingressaram nos cursos originais 321 discentes e, no curso do BIS¹, 50 discentes, perfazendo um total de 371 discentes (Tabela 1). Diante disso, pode-se afirmar que houve nesse ano um número de ingressantes superior ao proposto pelo CCS/UFRB para o REUNI, já que a meta inicial previa o ingresso

¹ Ao invés de criar o Bacharelado Interdisciplinar em Saúde Coletiva, o CCS criou o BIS em 2009. Cabe esclarecer que nos documentos analisados não foi encontrada a justificativa que motivou essa alteração.

de 320 discentes. A consulta ao Relatório de Avaliação Institucional da UFRB (2013) permite inferir que a ocupação de vagas ociosas pode ter contribuído para esse aumento, pois a UFRB promovia a ocupação dessas vagas por meio de processos seletivos específicos, para portador de diploma e transferências interna e externa.

Tabela 1 – Discentes ingressantes nos cursos de graduação do CCS/UFRB, no período de 2006-2012

Ano	Cursos originais* ¹			Total	Curso novo/REUNI* ²	Total geral* ³
	Enfermagem	Nutrição	Psicologia			
2006	41	41	42	124	-	124
2007	43	43	40	126	-	126
2008	80	80	80	240	-	240
2009	104	105	112	321	50	371
2010	74	59	59	192	106	298
2011	41	48	46	135	116	251
2012	35	36	41	112	103	215

Fonte: Elaboração própria a partir de dados fornecidos pelo NUGTEAC/CCS (UFRB), agosto/2019.

*¹ Cursos já ofertados pelo CCS (Enfermagem, Nutrição e Psicologia)

*² Curso novo/REUNI

*³ Todos os cursos

Contudo, os dados da Tabela 1 revelam que, a partir de 2010, houve uma redução significativa no número de discentes ingressantes nos cursos de Enfermagem, Nutrição e Psicologia; a ponto de, em 2012 (ano posterior à execução da meta de ampliação de vagas da UFRB para o REUNI), o percentual de ingressantes nesses cursos ter sido aproximadamente 10% inferior ao do ano de 2006 (primeiro ano de funcionamento desse Centro) e aproximadamente 65% inferior ao de 2009.

Por outro lado, os dados da Tabela 1 também mostram que a implantação do BIS oportunizou um aumento significativo no número de discentes no âmbito do CCS, pois estava previsto o ingresso de 200 discentes entre 2009 e 2012, mas ingressaram 375; o que leva a crer que essa foi uma estratégia adotada pelo Centro para compensar a redução do número discentes ingressantes nos cursos profissionalizantes. Embora, ela não tenha sido suficiente para que o CCS alcançasse a meta pactuada entre a UFRB e o MEC/REUNI, que era matricular 360 discentes novos por ano, a partir de 2010. Nesse contexto, é importante pontuar que o curso de Farmácia não foi criado.

O não alcance da meta de ampliação do número de ingressantes e cursos no âmbito do CCS é reflexo da inconsistência da proposta da UFRB para o REUNI, uma vez que a Universidade propôs a mesma estratégia de aumento de vagas para todos os cursos já existentes, portanto, não levou em consideração as especificidades de cada área de conhecimento. Tal situação, indica que não houve na UFRB um estudo prospectivo em relação às condições de infraestrutura interna e externa, com vistas ao atendimento das demandas decorrentes da ampliação do acesso em cursos da área de saúde. Jesus (2013), ao analisar a proposta da UFRB para o REUNI, explica que:

A imagem dessa realidade de proposição de cursos e incremento no número de vagas pautados em superficialidades é um problema que é anterior ao PCA/REUNI da UFRB. Esse problema, deriva da base do processo, do cerne da política pública do REUNI imposta pelo MEC, como um “pacote pronto” e imutável. Apresentado pelo Governo, onde as Universidades, não tiveram possibilidade de alterar a estrutura do Programa e em principal, não tiveram tempo suficiente para discutir com as suas bases ações envolvidas nessa política. O tempo curto para implementação da proposta das IFES ao REUNI é disponibilizado nas Diretrizes do Programa, que impõe de 6 (seis) a 9 (nove) meses para as Instituições aderirem à proposta (JESUS, 2013, p. 56).

Lugão, Abrantes e Brunozi Júnior (2015) ao avaliar o processo de planejamento e implementação de ampliação de vagas em quatro universidades mineiras, argumentam que esse prazo de 6 a 9 meses era curto para a construção de propostas consistentes, principalmente para as universidades que ainda não dispunham de planejamento institucionalizado. Esse foi o caso da UFRB, que se encontrava em fase de implantação e não tinha realizado um planejamento com vistas à ampliação do acesso, inclusive as metas da implantação ainda estavam a serem cumpridas; o primeiro Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFRB, com vigência para o período de 2010 a 2014, foi publicado em dezembro de 2009.

Assim, o REUNI reflete as condições de políticas e programas formulados no topo sem haver diálogo com a base, com os implementadores (INOJOSA, 2001; JESUS, 2013), portanto, desconsideram-se os reais interesses e limitações da população de dada região, no que tange às características socioeconômicas e culturais, e da instituição, onde foram/estão sendo implementadas (INOJOSA, 2001).

Em face da configuração do REUNI, da formatação da proposta de ampliação do acesso aos cursos de graduação da UFRB e da mudança na legislação de estágios da área da saúde, ainda na fase de implantação do REUNI no CCS/UFRB, problemas surgiram ou foram agravados e demandaram ações imediatas por parte da gestão do Centro, com

vistas a assegurar o funcionamento dos cursos e a atender os requisitos para formação – descritos nos respectivos Projetos Políticos-Pedagógicos dos cursos de Enfermagem, Nutrição e Psicologia – dos discentes que já haviam adentrado a Instituição. A exemplo, em 2009, a gestão do Centro adotou a estratégia de alugar instalações físicas para a realização de atividades de ensino.

A mudança na legislação de estágios – decorrente da Lei nº 11.788, publicada em 25 de setembro de 2008, não anunciada na fase de planejamento, formulação e apresentação da proposta da UFRB para o REUNI – exigiu ação imediata da gestão do CCS, no sentido de ampliar o campo de atividades práticas e estágios curriculares para outros municípios do Recôncavo Baiano e até para municípios mais distantes, a exemplo de Feira de Santana e Salvador.

Assim, no Relatório de Gestão da UFRB – Exercício 2011 tem-se que:

- a) As unidades de saúde do município de Santo Antônio de Jesus, incluindo rede básica e hospitalar, não comportam o quantitativo de estudantes do CCS que demandam atividades práticas e estágios curriculares nestes ambientes;
- b) A UFRB já demonstrava que não mais apresentaria capacidade logística para transportar estudantes para diferentes municípios do Recôncavo, ou mesmo cidades mais distantes como Feira de Santana e Salvador, para realizarem atividades práticas e estágios curriculares nestes ambientes;
- c) As unidades de saúde nos diferentes municípios na qual os estudantes do CCS realizam estágios e atividades práticas curriculares não dispõem de profissionais que possam atuar como preceptores, o que obriga a presença de docentes do CCS para constantemente acompanhar os estudantes nos diferentes campos de práticas em unidades de saúde;
- d) O quantitativo de laboratórios didáticos, suas dimensões e infra-estrutura são inadequadas para atender a uma oferta de 360 vagas anuais nos cursos de graduação;

Dado a dificuldade de inserção e acompanhamento dos 180 discentes conforme a lei 11.788/2008 art. 9º, inciso III, no campo de estágio e como consequência dos fatos citados acima, houve por parte do conselho do Centro de Ciências da Saúde, a decisão de reduzir o número de vagas ofertadas e de não criar o curso de Farmácia (UFRB, 2012, p. 64, grifos nossos).

Diante das dificuldades e limitações aqui elencadas, pode-se afirmar que a implantação do REUNI ocorreu sem ter havido articulação de ações dentro do setor da educação e entre este e os demais setores do governo federal (INOJOSA, 2001), bem como entre os setores dos diversos níveis do governo (INOJOSA, 2001; JESUS, 2013; JESUS, SILVA E GARCIA, 2013); e isso comprometeu os objetivos da ampliação do acesso propostos pelo CCS/UFRB para o REUNI.

Nesse bojo, faz-se necessário esclarecer que a desarticulação no setor da educação federal decorreu do fato de que o MEC estimulou a criação e a ampliação de cursos e vagas

nas universidades federais por meio do REUNI e, ao mesmo tempo, fez alterações na Lei de Estágios da área da saúde (INOJOSA, 2001). Enquanto a desarticulação das ações entre os setores que compõem a estrutura de um mesmo governo – educação, obras, saúde – (INOJOSA, 2001) e entre os diferentes níveis de governo está associada ao fato de o REUNI ter sido implantado sem ter havido outras políticas públicas indutoras do desenvolvimento regional (INOJOSA, 2001; JESUS, 2013; JESUS, SILVA E GARCIA, 2013). Tais ações, no caso do CCS, devem ser voltadas sobretudo à expansão da rede de saúde básica e hospitalar, tão essencial ao funcionamento dos cursos e à captação da mão de obra qualificada pela universidade.

A situação acadêmica dos discentes dos cursos de graduação do CCS/UFRB

A UFRB aderiu ao REUNI com o objetivo principal melhorar as condições de ensino de graduação para assim reduzir sua taxa de evasão e aumentar a taxa de conclusão dos estudos por parte dos discentes ingressantes na Instituição (UFRB, 2007). Nesse sentido, faz-se necessário analisar se a UFRB conseguiu implementar ações de combate à evasão e de promoção da permanência, com vistas a alcançar a meta fixa do REUNI, que era elevar a taxa de conclusão dos cursos de graduação para 90%.

Ao analisar os dados da Tabela 2 – que apresenta a situação acadêmica dos discentes ingressantes no CCS no período de 2008 a 2012 –, constata-se que ingressaram nos quatro cursos de graduação do Centro 1.375 discentes; destes, 865 concluíram seus respectivos cursos, o que corresponde a 62,91% do total de ingressantes; 12 ainda estão ativos, correspondendo a 0,87% do total de ingressos, e 498 evadiram, o que corresponde a 36,22% do total de ingressantes. Nota-se, portanto, que o CCS não alcançou a meta de elevar para 90% a taxa de concluintes dos cursos de graduação.

Ano	Ingressantes	Concluintes	Taxa de concluintes (%)	Ativos	Taxa de ativos (%)	Evadidos	Taxa de evasão (%)
2008	240	196	81,67	-	-	44	18,33
2009	371	254	68,46	3	0,81	114	30,73
2010	298	169	56,71	1	0,34	128	42,95
2011	251	124	49,40	1	0,40	126	50,20
2012	215	122	56,74	7	3,26	86	40,00
Total	1375	865	62,91	12	0,87	498	36,22

Fonte: Elaboração própria a partir de dados fornecidos pelo NUGTEAC/CCS (UFRB), agosto/2019.

Um dado que merece ser destacado é a situação acadêmica dos 12 discentes ainda ativos no CCS (Tabela 2), tendo em vista o período de ingresso deles nos cursos de Enfermagem, Nutrição e Psicologia. Nesse ínterim, cabe pontuar que os três discentes de 2009, são vinculados ao curso de Psicologia; um de 2010 e um 2011, são do curso de Nutrição; e os de 2012, cinco são do curso de Enfermagem e dois do de Psicologia.

De modo geral, os fatores que podem ter contribuído para que esses discentes ainda estejam ativos são: greves de servidores, o que implicou em ajustes nos Calendários Acadêmicos; reprovação em componentes curriculares; trancamento de disciplinas ou de semestres; dilatação do prazo máximo para integralização curricular, resguardadas as condições delineadas pelo Regulamento de Ensino de Graduação da UFRB e no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de cada curso; bem como inconsistência no registro acadêmico.

Os dados da Tabela 2 mostram que houve uma redução no percentual de discentes concluintes, à medida que houve um crescimento oscilante no percentual de discentes evadidos dos cursos do CCS. Um fator que pode ter contribuído para essa evasão foram as longas greves de servidores docentes e técnico-administrativos e discentes, uma vez que elas implicavam no aumento do número de anos que os discentes deveriam permanecer no curso. A pesquisa empírica de Santos (2017) sobre os discentes ingressantes na UFRB entre o primeiro semestre de 2010 e o segundo semestre de 2013 que evadiram ou abandonaram o curso entre o primeiro semestre de 2010 e o segundo semestre de 2014, aponta que é no período de greve que os discentes mais evadiram da Instituição.

Outro dado que merece ser destacado é que os anos de 2010 e 2012 foram os que tiveram os maiores percentuais de evasão e, conseqüentemente, os menores percentuais

de conclusão. Um dos motivos que podem justificar o aumento do percentual de evasão foi que, a partir de 2010, a UFRB passou a utilizar o ENEM/SISU como sua principal forma de acesso aos cursos de graduação. Nessa perspectiva, Santos (2017, p. 402) aponta que, ao contrário do antigo modelo de acesso à educação superior, os vestibulares, que viabilizava a mudança de curso e/ou de instituição apenas após a realização de um novo processo seletivo, o ENEM possibilita que o discente participe de dois processos de seleção SISU. Essa flexibilização “[...] deixa o jovem à vontade para mudanças de cursos, de instituição quantas vezes assim o desejar, sem fidelização, por assim dizer, ao curso, ou a qualquer instituição”. Segundo essa autora, esse fenômeno vem contribuindo para a existência de muitas vagas ociosas nas chamadas iniciais do SISU e para superar esse problema, as instituições públicas de nível superior vêm utilizando a Lista de Espera como principal estratégia para preenchimento de suas vagas.

Com o intuito de melhor compreender os dados obtidos de concluintes e evadidos e considerando-se que a permanência ou evasão ocorrem em intensidades diferentes entre os cursos e instituições, buscou-se identificar se a evasão no âmbito do CCS se deu apenas no curso novo/REUNI ou se ocorreu também nos cursos antigos, bem como se foi maior no curso novo ou nos cursos antigos.

A análise da Tabela 3 permite afirmar que a evasão foi um fenômeno que ocorreu tanto nos cursos antigos quanto no curso do BIS, ainda que tenha sido menor nos cursos antigos (33,10%) e mais elevada no BIS (44,53%). Assim, a taxa média de conclusão foi mais elevada nos três cursos mais antigos, já que nestes, dos 1.000 discentes ingressantes, 65,7% concluíram o curso, 1,2% estavam ativos e 33,1% evadiram. Enquanto, no curso do BIS, que foi criado no contexto do REUNI, dos 375 ingressantes, apenas 55,47% concluíram e 44,53% evadiram.

Tabela 3 – Situação acadêmica dos discentes ingressantes nos cursos antigos e no curso do BIS - CCS/UFRB, no período de 2008-2012

Cursos	Ingressantes	Concluintes	Taxa de concluintes (%)	Ativos	Taxa de ativos (%)	Evadidos	Taxa de evasão (%)
Antigos* ¹	1000	657	65,7	12	1,20	331	33,10
BIS* ²	375	208	55,47	-	-	167	44,53
Total geral	1375	865	62,91	12	0,87	498	36,22

Fonte: Elaboração própria a partir de dados fornecidos pelo NUGTEAC/CCS (UFRB), agosto/2019.

*¹ Cursos antigos: Enfermagem, Nutrição e Psicologia, o total compreende a situação acadêmica dos discentes que ingressaram no período de 2008 -2012

*² Curso do BIS, o total compreende a situação dos discentes que ingressaram no período de 2009-2012

Um dos motivos que pode ser apontado para justificar o maior percentual de evasão ser do curso do BIS², é a formatação inicial deste curso no CCS. Isso porque, ao propor a criação do BIS para o MEC/REUNI, a UFRB/CCS não vinculou a oferta de vagas desse curso a cursos de segundo ciclo, que seriam os de cunho profissionalizantes. Sobre isso, Santos (2017) explica que sem a perspectiva de cursar e concluir um curso profissionalizante, os discentes que ingressaram no BIS sentiam-se inseguros quanto às perspectivas de ingresso no mercado de trabalho e à formação profissional e, em razão disso, alguns discentes desistiram do curso.

A perspectiva profissional passou a ser vislumbrada pelos discentes ativos do BIS desde a disponibilização de vagas de segundo ciclo nos cursos de Enfermagem, Nutrição ou Psicologia a partir do segundo semestre de 2012 e, no curso de Medicina, a partir do segundo semestre de 2013 (PROGRAD, 2012; SANTOS, 2017).

Considerando-se que a evasão ocorreu tanto nos cursos novos quanto no curso criado no contexto do REUNI e que a permanência ou a evasão são fenômenos que

² O REUNI sugeriu que as universidades federais incorporassem em sua base a organização acadêmica-curricular do “Projeto Universidade Nova”, que foi idealizado por Naomar de Almeida Filho, então reitor da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Tal projeto propunha que a formação discente ocorresse por meio de ciclos: o primeiro ciclo correspondia ao Bacharelado Interdisciplinar (BI); o segundo à formação profissional; e o terceiro à pós-graduação. A continuidade dos estudos ficava condicionada à conclusão do ciclo anterior e às vagas ofertadas pela instituição (JESUS, 2013).

resultam da confluência de fatores pessoais, sociais, econômicos e institucionais; buscou-se analisar se a UFRB implementou ações de permanência e/ou de combate à evasão, com vistas a ampliar a permanência e combater a evasão.

A análise do documento norteador do REUNI, denominado Diretrizes Gerais do REUNI, define como uma estratégia de combate à evasão, portanto, de estímulo à permanência, a reestruturação curricular (BRASIL, 2007). Sobre isso, cabe salientar que projetos pedagógicos dos cursos de Enfermagem, Nutrição e Psicologia, aos quais os discentes deste estudo estavam vinculados, não foram ajustados para atender os requisitos preconizados pelo REUNI.

A pesquisa também revelou que a política mais robusta de promoção da permanência e, portanto, de combate à evasão na UFRB, foi e ainda é a assistência estudantil, pautada no apoio material. Isto posto, cabe salientar ainda que não foram identificadas ações institucionais contínuas voltadas para o acompanhamento de alunos evadidos da UFRB, bem como não foram identificadas políticas institucionais voltadas para a oferta de apoio acadêmico ao discente, em componentes com elevados índices de retenção e reprovação.

No que tange às ações institucionais de fomento à permanência e conclusão dos estudos, a UFRB adotou alguns mecanismos para integração de novos discentes, o que se concretizou por meio de: a) evento para acolhimento e de programas de bolsas; b) orientação e/ou acompanhamento de discentes, tendo elaborado e publicado o Manual do Estudante, o Regimento de Graduação; e c) mecanismos de inserção profissional, tendo criado um *site* para que os egressos tivessem informações sobre os cursos de pós. No entanto, essas ações foram descontínuas ao longo dos anos, não havendo a formação de um “*ethos* global na instituição capaz de produzir um efeito combinado em prol da promoção do sucesso educativo dos estudantes” (SANTANA, 2016, p. 258). A exemplo dessa descontinuidade, pode-se citar o *site* referente à inserção profissional que atualmente encontra-se desatualizado.

O reflexo da inconsistência das ações institucionais foi evidenciado quando o relatório elaborado pela Comissão Própria de Avaliação Institucional (CPA), Ciclo Avaliativo 2012-2014, mostrou que, na comunidade acadêmica, a categoria discente era a que menos conhecia os documentos institucionais e era a mais insatisfeita com a universidade e com as vivências acadêmicas (UFRB, 2013).

A análise documental revelou também que a articulação dos cursos de graduação da UFRB com a educação básica da região do Recôncavo limitou-se, sobretudo à capacitação de docentes para atuar na educação básica, por meio dos cursos de licenciatura ofertados no CFP. A respeito disso, Severino (2009, p. 261) argumenta que:

O compromisso da Universidade com o ensino básico não é só aquele decorrente de sua atribuição institucional, daquela tarefa técnica de formar os professores, como profissionais do ensino. Ele é muito mais profundo e radical. Trata-se de um compromisso ético-político com a educação, mola propulsora do processo civilizatório. Não se trata de uma opção da Universidade se vai se preocupar com isso ou não. Deixar de assumir responsabilidades diretas e incisivas em relação a essa problemática é uma traição a seu próprio destino. Ela precisa ser lugar prioritário de se pensar modelos e caminhos da educação básica do país (SEVERINO, 2009, p. 261).

Nesse sentido, Felicetti e Morosini (2009) sugerem que as universidades possam contribuir para a melhoria das condições do ensino ofertado nas escolas públicas brasileiras, por meio da criação e implantação de projetos de tutoria e acompanhamentos de discentes desde a educação básica.

Considerações finais

Este estudo teve como objetivo analisar os efeitos do REUNI no acesso e na evasão nos cursos de graduação do Centro de Ciências da Saúde (CCS) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), com base nos dados dos discentes ingressantes no período de 2008 a 2012.

Os dados levantados nesse estudo permitem afirmar que a criação e a ampliação no número de discentes ingressantes no BIS propiciou um incremento de aproximadamente, 73% no número total de discentes ingressantes no CCS; entre 2006 e 2012. Apesar disso, o CCS/UFRB não cumpriu a meta de ampliação do acesso proposta pela UFRB ao REUNI, posto que, houve redução do número de discentes ingressantes nos cursos profissionalizantes e não foi criado o curso de Farmácia, devido a inadequação de infraestrutura do Centro de Ensino e do município de Santo Antônio de Jesus.

A pesquisa revelou que o CCS/UFRB não conseguiu cumprir a meta de reduzir os índices de evasão e, ao contrário do esperado, houve um aumento no percentual de discentes evadidos e uma redução no percentual de concluintes. Dentre os fatores que podem ter contribuído para o não alcance dessa meta, pode-se citar: a descontinuidade das ações institucionais de promoção da permanência e de combate à evasão; a oferta do

BIS, sem a perspectiva de vinculação a cursos profissionalizantes; a não implementação de maioria das ações pactuadas entre a UFRB e o REUNI, para fomentar a articulação da graduação com a educação básica; bem como a mudança na forma de acesso, que foi induzida pelo governo federal.

Com base nos dados encontrados nesse estudo, pode-se afirmar que o CCS/UFRB não conseguiu cumprir as três metas fixas estabelecidas pelo REUNI, que foram: elevar em, no mínimo, 20% as matrículas de graduação, a relação de dezoito alunos da graduação por professor e a taxa de conclusão média dos cursos de graduação para 90%. Sobre as duas últimas metas, Jesus (2013) pontua que elas se basearam em parâmetros internacionais, eram, portanto, amplas demais para um país em desenvolvimento com educação básica em patamares de qualidade abaixo dos de países desenvolvidos.

Frente a essas questões, pode-se apontar que, para que ocorra a democratização da educação superior, é de fundamental a ampliação de investimentos públicos na educação pública, bem como a implementação de ações institucionais e governamentais com vistas a garantir a permanência e conclusão dos estudos, com qualidade, dos discentes nos diversos níveis de ensino.

Referências

BRASIL. Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas. *Relatório da Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras*. Brasília, DF: ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1997.

_____. Ministério da Educação. *Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI): Diretrizes Gerais*. Brasília, DF, ago. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2018.

_____. Ministério da Educação. *Censo da Educação Superior 2011 - Resumo Técnico*. Brasília, 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2011/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf>. Acesso em: 21 out. 2019.

_____. *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 21 out. 2019.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Política para a educação superior no governo Lula: expansão e financiamento. *Rev. Inst. Estud. Bras.*, São Paulo, n. 58, p. 209-244, jun.

2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rieb/n58/a10n58.pdf>>. Acesso em: 2 mar. 2019.

FELICETTI, Vera Lucia; MOROSINI, Marília Costa. Equidade e iniquidade no ensino superior: uma reflexão. *Educ.*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 9-24, jan./mar. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n62/a02v1762.pdf>>. Acesso em: 2 mar. 2019.

GISI, Maria Lourdes. A Educação Superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 17, p. 97-112, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6740/6638>>. Acesso em: 2 mar. 2019.

HERINGER, Rosana. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*. jan.-jun. 2018, v. 19, n. 1, p. 7-17. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v19n1/03.pdf>>. Acesso em: 2 mar. 2019.

HOFLING, Eloisa de Mattos. *Estado e Políticas (Públicas) Sociais*. Caderno Cedex, Ano XXI, n. 55, novembro/ 2001, p. 30-41.

HOURI, Mônica de Souza. Evasão e permanência na educação superior - uma perspectiva discursiva - contribuições para o debate. In: Heringer, Rosana (Org.). *Educação superior no Brasil contemporâneo: estudos sobre acesso, democratização e Desigualdades*. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UFRJ, 2018.

INOJOSA, Rose Marie. Sinergia em políticas e serviços públicos: desenvolvimento social com intersectorialidade. *Cadernos FUNDAP*, n. 22, 2001, p. 102-110. Disponível em: <https://www.pucsp.br/prosaude/downloads/bibliografia/sinergia_politicas_servicos_publicos.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2019.

JESUS, Flavia Sabina. *Política de Expansão e Interiorização da Educação Superior no âmbito do REUNI: um enfoque para a graduação da UFRB*. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cruz das Almas, Bahia, 2013, 119f. Disponível em: <<http://repositorio.ufrb.edu.br/handle/123456789/734?mode=full>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

JESUS, Flavia Sabina; SILVA, Neilton da; GARCIA, Rosineide Pereira Mubarack. A Expansão Interiorizada e os Desafios para a UFRB-Brasil: uma avaliação das implicações do REUNI. *XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas*, 2013.

LESSA, Edvan. Medicina Preta: primeira turma de médicos da UFRB entra para a história. *Correio24horas*, 2019. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/medicina-preta-primeira-turma-de-medicos-da-ufrb-entra-para-a-historia/> Acesso em: 10/10/2019.

LUGÃO, Ricardo Gandini; ABRANTES, Luiz Antônio; BRUNOZI JÚNIOR, Antônio Carlos. Planejamento, implementação e avaliação do REUNI: um estudo em universidades mineiras. ESTUDO & DEBATE, Lajeado, v. 22, n. 1, p. 78-96, 2015. ISSN 1983-036X. Disponível em:

<<http://www.univates.br/revistas/index.php/estudoedebate/article/view/632/622>>.

Acesso em: 17 set. 2019.

OLIVEIRA, Aline Borges de Oliveira. Política de cotas raciais, denúncias de fraudes e instrumentos de monitoramento e controle: percepções da comunidade acadêmica da UFRB. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cruz das Almas, Bahia, 2019, 162f. Disponível em:

<<https://www.ufrb.edu.br/mpgestaoppss/dissertacoes/category/17-2019>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

PAULA, Maria de Fátima Costa de; SILVA, Maria das Graças Martins da. Introdução. In: PAULA, Maria de Fátima Costa de; SILVA, Maria das Graças Martins da (Orgs.). *As políticas de democratização da educação superior nos estados do Rio de Janeiro e de Mato Grosso: produção de pesquisas e questões para o debate*. Cuiabá: EdUFMT, 2012. p. 7-20.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 2, p. 301-315, jul. 2017. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/pdf/aval/v22n2/1982-5765-aval-22-02-00301.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2019.

PRESTES, Emília Maria da Trindade; FIALHO, Marília Gabriella Duarte. Evasão na educação superior e gestão institucional: o caso da Universidade Federal da Paraíba. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 100, p. 869-889, jul./set. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v26n100/1809-4465-ensaio-26-100-0869.pdf>>. Acesso em: 4 ago. 2019.

RADAELLI, Andressa Benvenuti. *Permanência na Educação Superior: uma análise das políticas de assistência estudantil na Universidade Federal da Fronteira Sul*. Dissertação (Mestrado em Educação, Políticas Sociais e Estado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil, 2013, 166f. Disponível em:

<<http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/868/1/Andressa%20Radaelli.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2019.

RAMOS, Maria das Graças Gomes. PROGRAMA REUNI: uma abordagem sobre Permanência e Evasão na UFPel. Revista Eventos Pedagógicos v.5, n.3 (12. ed.), edição especial temática, p. 83 - 101, ago./out. 2014. Disponível em:

<<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/1549/1197>>. Acesso em: 17 set. 2019.

RISTOFF, Dilvo. Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João F. de; MOROSINI, Marília (Orgs.). *Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB*. Brasília: INEP, 2008. p. 39-50.

_____. *Vinte e um anos de Educação Superior: Expansão e Democratização*. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, Cadernos do GEA, n. 3, jan.-jun. 2013.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. *Avaliação*. Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov., 2014.

SANTANA, Luciana Alaide Alves. *O sucesso educativo de estudantes egressos de cursos de graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB*. Tese (Doutorado em Ciências da Educação Especialidade em Sociologia da Educação) – Universidade do Minho, Portugal, 2016, 415f. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/48707/1/Luciana%20Alaide%20Alves%20Santana.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2019.

SANTOS, Janete dos. *Acesso à Educação Superior: a utilização do ENEM/SISU na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, 2013, 127f. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/15231/1/Janete%20dos%20Santos_disserita%c3%a7%c3%a3o.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2019.

SANTOS, Janete dos. *A evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia pós-ENEM/SISU*. Tese (Doutorado em Ciências da Educação Especialidade em Sociologia da Educação) – Universidade do Minho, Portugal, 2017, 474f. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/54320>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Expansão do ensino superior: contextos, desafios, possibilidades. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009, p. 253-266. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a02v14n2.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

SCHIRMER, Sirlei Nadia; TAUCHEN, Gionara. *Políticas públicas de enfrentamento da evasão na educação superior brasileira: um estudo do estado da arte*. Revista @mbienteeducação. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 3, p. 316-341 set/dez 2019. Disponível em: <<http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/782/708>>. Acesso em: 16 fev. 2020.

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. *Formulário de Apresentação de proposta da UFRB ao Reuni*. Ano 2007. Disponível em: <<https://www.ufrb.edu.br/reuni/images/documentos/projeto.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2018.

_____. Centro de Ciências da Saúde (CCS). *Formulários de Preenchimento de Projetos Pedagógicos: Criação e Reestruturação de Cursos - Psicologia*. Santo Antônio de Jesus, 2007.

_____. Centro de Ciências da Saúde (CCS). *Projeto Pedagógico de Reestruturação do Curso de Enfermagem*. Santo Antônio de Jesus, 2008.

_____. Centro de Ciências da Saúde (CCS). *Projeto Pedagógico de Reestruturação do Curso de Nutrição*. Santo Antônio de Jesus, 2008.

_____. Centro de Ciências da Saúde (CCS). *Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Saúde*. Santo Antônio de Jesus, 2009.

_____. *Relatório de gestão: Proplan 2011*. Cruz das Almas, 2012. Disponível em: <<https://ufrb.edu.br/proplan/documentos/category/8-relatorio-de-gestao>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

_____. *Relatório de gestão: Prograd 2012*. Cruz das Almas, 2012. Disponível em: <<https://www.ufrb.edu.br/prograd/relatorios-de-gestao>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

_____. *Relatório de Avaliação Institucional - Ciclo Avaliativo 2012 – 2014*. Cruz das Almas, 2013. Disponível em: <<https://ufrb.edu.br/cpa/relatorios>>. Acesso em: 17 ago. 2019.

VARGAS, Hustana Maria; HERINGER, Rosa Rodrigues. Políticas de permanência no ensino superior público em perspectiva comparada: Argentina, Brasil e Chile. *Archivos analíticos de políticas educativas / Education policy analysis archives*, v. 25, n. 72, p. 72-108, abr. 2017. Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2799/1936>>. Acesso em: 9 dez. 2018.

VARGAS, Hustana Maria; PAULA, Maria de Fátima Costa de. A Inclusão do Estudante-Trabalhador e do Trabalhador-Estudante na Educação Superior: Desafio Público a Ser Enfrentado. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 2, p.459-485, jul. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/aval/v18n2/11.pdf>>. Acesso em: 9 dez. 2018.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percurso de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*. v. 11, n. 32 maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>>. Acesso em: 9 dez. 2018.

ANÁLISE DOS EFEITOS DO REUNI NA PERCEPÇÃO DOS COORDENADORES DOS CURSOS ORIGINAIS DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UFRB

ANALYSIS OF THE EFFECTS OF REUNI ON THE COORDINATORS' PERCEPTION FROM THE ORIGINAL COURSES AT UFRB HEALTH SCIENCES CENTER

Resumo: Este artigo é resultado de uma pesquisa de mestrado que buscou analisar a percepção dos ex-coordenadores dos cursos originais de graduação (Enfermagem, Nutrição e Psicologia) do Centro de Ciências da Saúde (CCS) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), acerca dos efeitos do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) nas condições de ensino dos cursos por eles coordenados. A abordagem utilizada foi de cunho qualitativo. A temática foi tratada a partir de levantamento bibliográfico e de dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, aplicadas a cinco ex-coordenadores dos cursos originais do CCS/UFRB, portanto, servidores docentes que vivenciaram diretamente o período de execução do REUNI no Centro. Os relatos analisados nas entrevistas apontam as dificuldades e limitações para executar em curto prazo (cinco anos) diversas ações num Centro de Ensino pertencente a uma Universidade que se encontrava em fase de implantação e situado em um município cujas condições de infraestrutura não eram suficientes para atender às demandas de cursos na área de saúde. No entanto, os relatos apontam também que a adesão ao REUNI propiciou melhorias nas condições de ensino dos três cursos, sobretudo por ter levado à ampliação da infraestrutura do Centro e por ter fomentado as discussões sobre reestruturação curricular.

Palavras-Chave: Política Pública, Educação Superior Pública, Universidade Federal

Abstract: This article is the result of a master's research that analyzed the perception of ex-coordinators of the original undergraduate courses (Nursing, Nutrition and Psychology) at the Health Sciences Center (CCS) at the Federal University of Recôncavo da Bahia (UFRB), about the effects of the Support Program for Restructuring and Expansion Plans of Federal Universities (REUNI) on the teaching conditions of the courses they coordinate. The approach used had a qualitative nature. The theme was treated from a bibliographic survey and data collected through semi-structured interviews, applied to five ex-coordinators of the original CCS / UFRB courses, therefore, teaching staff who directly experienced the period of REUNI execution at the Center. The reports analyzed in the interviews point out the difficulties and limitations to execute in the short term (five years) several actions in a Teaching Center belonging to a University that was in the implementation phase and located in a town whose infrastructure conditions were not sufficient to attend the demands of courses in the health area. However, the reports also point out that adherence to REUNI provided improvements in the teaching conditions of the three courses, mainly because it led to the expansion of the Center's infrastructure and it fostered discussions about curricular restructuring.

Keywords: Public Policy, Public Higher Education, Federal University.

INTRODUÇÃO

Uma importante característica da primeira década do século XXI no Brasil foi a forte atuação do governo federal na implementação de políticas educacionais voltadas à democratização da educação superior, tanto por meio de instituições públicas quanto privadas. Nesse contexto, é possível afirmar que, sem dúvida, dentre as políticas públicas então implementadas, a que assumiu maior destaque foi o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Instituído por meio do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, o REUNI constituiu-se em uma das ações que consubstanciava o Plano de Desenvolvimento Educação (PDE), com o intuito de cumprir a meta de “[...] prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos”, estabelecida no Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010). Para tanto, o REUNI estabeleceu que todas as propostas das universidades federais deveriam contemplar um aumento mínimo de 20% nas matrículas dos cursos de graduação (BRASIL, 2007).

Além de metas de cunho quantitativo, houve também as voltadas para ampliar as políticas de inclusão social e de assistência social, bem como para melhorar a qualidade da graduação da educação pública (BRASIL, 2007). Isto posto, este Decreto traz, em seu Art. 2º, as seis diretrizes do programa:

- 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, p. 28-29).

Para o Ministério da Educação (MEC), a qualidade almejada na graduação seria concretizada com a adesão das instituições federais ao REUNI e às suas diretrizes e, por conseguinte, com a reestruturação curricular nos seus cursos - valorizando a flexibilização e a interdisciplinaridade -, a diversificação das modalidades de graduação, a articulação da graduação com a pós-graduação e a articulação da graduação com a educação básica. Ainda de segundo o MEC, a reestruturação acadêmica e curricular, propiciaria a ampliação da mobilidade estudantil, as trajetórias de formação flexíveis, a redução da taxa de evasão e a formação de pessoas aptas a enfrentar os desafios do mundo contemporâneo (BRASIL, 2007).

Para aderir ao programa REUNI, as universidades federais deveriam elaborar e enviar suas propostas para apreciação do MEC. De acordo com Maciel (2014), esse programa sofreu diversas críticas desde a sua divulgação, posto que, o governo colocou em prática mediante um decreto que tinha metas e diretrizes previamente traçadas e que deveriam ser cumpridas pelas universidades federais, com vistas a receberem recursos de investimentos. Esse autor ainda pontua que, em muitas universidades federais houveram manifestações contrárias à adesão, pois os representantes sindicais dos docentes e discentes apontavam que a comunidade acadêmica não teve tempo suficiente para analisar e discutir os efeitos dessa política sobre a educação

superior (MACIEL, 2014). Ainda assim, o REUNI foi implementado nas 54 universidades federais brasileiras (JESUS, 2013).

Acredita-se que a adesão das universidades federais ao REUNI deu-se em razão da oportunidade de fortalecimento dessas instituições, pois o programa ofertava recursos para ampliar suas estruturas físicas e o número de servidores docentes e técnicos. Situação contrária à da década de 1990, quando as universidades federais passaram por um processo de sucateamento, que levou à desaceleração da expansão de instituições, cursos e vagas; ademais, houve o congelamento de salários, induzindo a desvalorização salarial dos servidores e o não incremento do quadro de pessoal por meio de concurso público (JESUS, 2013; SOUSA, 2016).

Dentre as universidades federais que aderiram ao REUNI está a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), criada pela Lei nº 11.151, de 29 de julho de 2005, por desmembramento da Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia (UFRB, 2009). Assim, em dezembro de 2007, com apenas dois anos de criação, a UFRB enviou para o MEC seu Plano de Adesão ao REUNI, o qual foi aprovado pela Comissão de Homologação dos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais em 16 de janeiro de 2008 (JESUS, 2013). O documento da UFRB para adesão ao REUNI deixa explícito que o programa era uma “janela de oportunidade” para que a Instituição realizasse uma expansão qualificada, com vistas a garantir melhor qualidade do seu ensino e qualificação pedagógica dos seus docentes, investindo em infraestrutura e pessoal, melhorando as condições financeiras e estruturais e, com isso, viabilizando o cumprimento de sua missão institucional (UFRB, 2007).

Cabe sinalizar que essa proposta da UFRB abarcou metas e estratégias para todas as diretrizes do programa e contou com a adesão de todos os quatro *campi* existentes até então na Instituição, eram eles: Centro de Artes, Humanidades e Letras, com sede em Cachoeira; Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas e Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas, sediados em Cruz das Almas; Centro de Ciências da Saúde, localizado em Santo Antônio de Jesus; e Centro de Formação de Professores, com sede em Amargosa (UFRB, 2007, s/n).

Diante da amplitude do REUNI, da oportunidade de a Instituição captar recursos para ampliar a sua infraestrutura e dos desafios de implantar esse programa em uma universidade recém-criada, a presente pesquisa buscou analisar a percepção dos ex-coordenadores dos cursos originais de graduação do Centro de Ciências da Saúde (CCS) acerca dos efeitos do REUNI nas condições de ensino dos cursos por eles coordenados: Enfermagem, Nutrição e Psicologia.

Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFRB (PDI 2019-2030), a organização acadêmica dos cursos da UFRB está estruturada em 61 cursos de graduação (de licenciatura, licenciatura interdisciplinar, bacharelado, bacharelado interdisciplinar e tecnólogo) e 36 cursos de pós-graduação (de aprimoramento, residências, especializações, mestrados acadêmicos, mestrados profissionais e doutorados acadêmicos) (UFRB/PDI, 2019).

Cada curso da UFRB tem um Colegiado, que é dirigido por um coordenador. Esse coordenador, que pode ser substituído pelo vice-coordenador em situações de ausência ou impedimento, é eleito pela plenária do respectivo Colegiado para um mandato de dois anos, podendo ser reconduzido ao cargo por mais dois anos (UFRB/REGIMENTO GERAL, 2008).

O coordenador de Colegiado da UFRB tem as seguintes atribuições:

- I – administrar e representar o Colegiado de Curso; [...]
- V – dar cumprimento às deliberações do Colegiado de Curso;
- VI – coordenar e supervisionar o desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas do curso;
- VII – organizar a oferta de componentes curriculares, módulos interdisciplinares, áreas de conhecimento ou campos de saber a cada período letivo no Sistema Acadêmico, para aprovação pelo Conselho Diretor do Centro;
- VIII – coordenar as atividades de colação de grau e, juntamente com o Reitor, firmar diplomas;

IX – manter atualizados os registros e a documentação inerentes ao curso e suas atividades; [...]

XI – acompanhar o período mínimo e máximo de integralização curricular dos alunos em curso, assegurando o controle das vagas por curso; [...] (UFRB/REGIMENTO GERAL, 2008).

O *locus* escolhido para a realização desta pesquisa foi o CCS, Centro de Ensino situado no município de Santo Antônio de Jesus (SAJ), distante 180 km de Salvador. O CCS começou a ofertar vagas em 2006, para ingresso em 2007, nos cursos de graduação em Enfermagem, Nutrição e Psicologia – aqui denominados de “cursos originais” –, ofertados na modalidade de bacharelado e no período diurno (como o são atualmente).

O curso de Enfermagem tinha carga horária total de 4.590 horas, distribuídas em: componentes obrigatórios, compreendendo carga horária teórica e prática (3.264 horas); estágio (918 horas); optativas (272 horas); e atividades complementares (136 horas) (UFRB/CCS, PPC, 2008). No curso de Nutrição, a carga horária total era de 3.599 horas, distribuídas em: componentes obrigatórios, compreendendo carga horária teórica e prática (2.482 horas); estágio (720 horas); optativas (238 horas); e atividades complementares (159 horas) (UFRB/CCS, PPC, 2008). E no curso de Psicologia, carga horária total era de 4.536 horas, distribuídas em: componentes obrigatórios, compreendendo carga horária teórica e prática (3.128 horas); estágio (782 horas); optativas (476 horas); e atividades complementares (150 horas) (UFRB/CCS, PPC, 2008).

Com vistas a socializar os resultados desta pesquisa, neste artigo apresentam-se, na primeira seção, os caminhos metodológicos; na segunda, os resultados da pesquisa; e, por fim, as considerações finais.

Caminhos metodológicos

A abordagem utilizada nesta pesquisa foi de cunho qualitativo. A temática foi tratada a partir de levantamento bibliográfico, e a coleta de dados deu-se por meio da realização de entrevistas semiestruturadas (Apêndice 1). Optou-se pela entrevista semiestruturada porque esse tipo de entrevista valoriza a presença do investigador e possibilita liberdade ao informante para expor suas experiências conforme sua linha de pensamento, de modo a participar da elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987).

No período de execução do REUNI (2008-2012), no CCS/UFRB, um total de 13 docentes assumiram a coordenação dos três Colegiados dos cursos originais. Esta pesquisa tinha o propósito de entrevistar seis ex-coordenadores, sendo dois de cada Colegiado. Buscando alcançar essa meta, foram feitos convites por *e-mail*, inicialmente, a seis ex-coordenadores, dando prioridade aos que exerceram a função de coordenador por maior intervalo contínuo de tempo, dentro do período de vigência do REUNI na UFRB (2008-2012). Como a meta inicial não foi alcançada em um dos Colegiados, o convite foi estendido a outros dois ex-coordenadores. Ainda assim, o estudo contemplou apenas cinco ex-coordenadores, sendo estes os que ficaram mais tempo nas coordenações dos Colegiados de graduação e que aceitaram participar da entrevista.

Cabe salientar que as entrevistas foram realizadas com pelo menos um ex-coordenador de cada Colegiado dos cursos originais do CCS. Com o intuito de assegurar o sigilo da identidade dos participantes, apenas os pesquisadores tiveram acesso ao material de estudo e os entrevistados foram identificados por códigos (E1, E2, E3, E4 e E5), não sendo feita qualquer associação entre o conteúdo das entrevistas e o Colegiado de curso de graduação ao qual o ex-coordenador esteve/está vinculado.

As entrevistas realizadas foram gravadas com autorização prévia dos entrevistados, que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice 2), por meio do qual também concordaram com a participação na pesquisa e com a divulgação das informações em publicação científica. Cabe salientar que o Projeto de Pesquisa que embasou este trabalho foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFRB e aprovado por este, tendo Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 23628619.1.0000.0056. A pesquisa tem título público “Análise dos efeitos do REUNI na percepção dos coordenadores dos cursos originais do Centro de Ciências da Saúde da UFRB”.

Os dados foram tratados por meio da técnica de análise de conteúdo, a qual, segundo Bardin (2011, p. 59), trabalha com mensagens, com vistas a “[...] conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça”.

Após a coleta dos dados, as entrevistas foram integralmente transcritas e impressas; em seguida, iniciou-se a leitura “flutuante” do material, a fim de conhecer as respostas dadas pelos entrevistados. Conforme Bardin (2011, p. 126), esse é um momento que “[...] consiste em estabelecer um contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações”. A partir daí, foram identificadas unidades de categorização que possibilitariam a comparação dos dados e então foi realizado um recorte do texto, etapa classificada por Bardin (2011) como pré-análise. Em seguida, na etapa designada “exploração do material”, os dados brutos foram trabalhados manualmente, sendo codificados e agrupados em pontos principais. Por fim, de posse das informações, houve a etapa denominada por Bardin (2011) de “tratamento dos resultados”, a qual se dá por meio da inferência e da interpretação e cujos resultados serão apresentados na próxima seção.

A discussão dos resultados deu-se por meio de quatro pontos centrais, são eles: Percepções dos entrevistados sobre a ampliação da oferta de vagas nos cursos originais de graduação do CCS; Percepções dos entrevistados sobre as condições de infraestrutura; Percepções dos entrevistados sobre aspectos concernentes à reestruturação curricular e à capacitação pedagógica; Percepções dos entrevistados sobre a mobilidade estudantil; e Percepções dos entrevistados sobre a democratização dos cursos de graduação do CCS/UFRB.

Percepções dos entrevistados sobre a ampliação da oferta de vagas nos cursos originais de graduação do CCS

Considerando-se que o REUNI teve como objetivo central a ampliação das vagas nos cursos de graduação das universidades federais, buscou-se compreender como se deu esse processo no âmbito dos cursos originais de graduação do CCS/UFRB.

Os relatos apontam que, após algumas discussões nos Colegiados de Cursos e no Conselho Diretor (órgão máximo deliberativo de cada unidade de ensino da UFRB), o CCS apresentou à Administração Central da Universidade a proposta de ampliação de vagas para o REUNI por meio de duas frentes: aumento de vagas nos cursos (de Enfermagem, Nutrição e Psicologia) e criação de dois novos cursos: Bacharelado Interdisciplinar em Saúde Coletiva e Farmácia, como apontaram E2 e E5:

[...] ampliou-se as vagas [dos cursos originais], mas a gente (Conselho Diretor de Centro) tinha toda essa dimensão de criar um curso, um curso específico, o bacharelado, com perspectiva, com modalidade de ensino inovadora, diferente e que trazia uma formação geral (E2).

[...] a gente primeiro fez uma discussão sobre a possibilidade de oferta de um curso noturno, mas, considerado a carga horária do curso e as diretrizes em relação aos cursos de Saúde, se escolheu pela ampliação. Aí, a ampliação foi pensada com a entrada, com ampliação da turma. Nossa grande preocupação era os estágios, que é

sempre um ponto de estrangulamento desses cursos; em especial, da área de Saúde. Então, foram algumas várias reuniões discutindo isso, até o momento que a gente definiu pelo número final (E4).

[...] o Centro fez uma pactuação em torno dessa oferta de vagas na perspectiva de ampliação [nos cursos já ofertados pelo Centro], é... mas paralelo a esse eixo, né, que remetia pra o aumento de vagas, o Centro trabalhou na perspectiva de aumento global de vagas, que remetia pra criação de dois novos cursos (E5).

O relato de E4 merece ser destacado porque aponta que, no processo de formulação da proposta do CCS/UFRB para o REUNI houve, no âmbito do Centro, discussão em relação à oferta de curso noturno. Essa proposição iria ao encontro da orientação do REUNI de ampliação da oferta de vagas no período noturno, com vistas a contemplar o estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante, citados por Vargas e Paula (2013). No entanto, E4 fez questão de pontuar que essa intenção não foi formalizada na proposta da UFRB para o REUNI, pois o quantitativo de carga horária e as diretrizes de cursos da área de saúde inviabilizaram a oferta do curso X no período noturno.

Os entrevistados sinalizaram que a infraestrutura do CCS não impossibilitava a ampliação de vagas em seus cursos originais. Esse também foi o entendimento de E2 e E4, embora tenham afirmado que, no decorrer da execução do REUNI, o aumento do número de discentes ingressantes nos cursos originais do CCS implicou no aumento do número de aulas práticas, devido ao limite da capacidade de usuários dos laboratórios do Centro.

A gente pensava em grupos de práticas para o laboratório de 10 a 15 alunos, né; com isso [tamanho dos laboratórios], demandou ter essa quantidade de alunos, mas com número maior de práticas (E2).

Os laboratórios específicos da área básica de Saúde, a gente tinha problemas sim, porque tinha a questão do número de bancadas. Então, o que significa que, se antes a gente podia ter duas turmas práticas, com a ampliação a gente precisava ter três turmas práticas, já que não dava pra as duas turmas incharem, porque não cabia as pessoas dentro da sala de aula. Então, passou a ter três turmas práticas, só que significava que um professor teria que dar pra uma disciplina oito horas-aulas e, se ele dá as duas disciplinas, ele já bate em 16 horas-aula, carga horária máxima, então isso foi um problema (E4).

Os relatos apontam que, ainda na fase de execução do REUNI na UFRB, houve redução do número de vagas nos cursos originais, posto que, o município de Santo Antônio de Jesus, onde está situado o CCS, não dispunha de infraestrutura suficiente para atender as demandas advindas com o aumento no número de discentes ingressantes nos cursos de Enfermagem, Nutrição e Psicologia. Ademais, foi necessário que a gestão desses cursos, junto à do Centro de Ensino, adotasse estratégias para assegurar a formação acadêmica dos discentes em conformidade com as exigências elencadas nos projetos pedagógicos dos cursos, o que resultou na realização de atividades práticas e de estágios em outros municípios do Recôncavo, a exemplo de Cruz das Almas, e de outras cidades do interior do estado, como Feira de Santana, e até na capital. Além disso, foram criados novos campos de práticas na cidade de cidade de Santo Antônio de Jesus.

[...] nós tivemos que alocar os alunos em Nazaré, Feira de Santana, né... porque Santo Antônio de Jesus não dava conta. [...] A gente lidou com essas questões de fazer parcerias com outros municípios para dar conta do número de alunos nas turmas de aulas práticas, como também nas turmas de estágios (E1).

[...] nós tivemos que mandar alunos para Salvador, Feira de Santana, porque a gente não tinha essa demanda [campo de estágio] aqui em Santo Antônio de Jesus, pela quantidade de alunos que a turma tinha (E3).

[...] a gente criou estágio em centros de convivência [...] (E4).

Tais situações revelam o quão superficial foi a discussão sobre a expansão de vagas e cursos no CCS e na Universidade. Jesus (2013) explica que a superficialidade das discussões na UFRB estava alinhada à concepção política do programa REUNI, pois o governo lançou o programa com as ações que as universidades deveriam cumprir, portanto, não permitia que as instituições realizassem alterações no desenho da política e, sobretudo não deu tempo suficiente para que as universidades realizassem discussões robustas, de modo a propiciar a consecução de um planejamento consistente acerca da ampliação do número de cursos e vagas.

Como resultado da fragilidade das discussões no contexto da formulação do REUNI e da proposta de adesão do CCS/UFRB para o MEC/REUNI, ainda no período de execução do programa REUNI no CCS/UFRB, os problemas realçaram as limitações referentes a estrutura da própria Universidade e do município de Santo Antônio de Jesus. Essa realidade evidencia que o programa REUNI foi implementado sem haver políticas vinculadas que dessem suporte às demandas decorrentes da expansão. Isso ocorre quando não há articulação entre as ações e as proposições da estrutura governamental, dentro do mesmo governo (INOJOSA, 2001), entre os níveis de governo e a cada governo (INOJOSA, 2001; JESUS, 2013; JESUS, SILVA e GARCIA, 2013). Diante do exposto, é possível inferir que, se a região não foi estruturada para atender a demanda de campo de estágio e práticas de cursos da área de Saúde, ela também não estava plenamente estruturada para viabilizar, ao contingente de discentes diplomados, o ingresso no mercado de trabalho.

Apesar das limitações da ampliação de vagas nos cursos originais, os entrevistados relataram que houve a implantação do curso de Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS)³ e, após discussões no âmbito do Centro, o curso de Farmácia não foi implantado, pois o CCS não conseguiu se adequar para atender as demandas específicas de tal curso. No bojo dessa discussão, E4 fez questão de enfatizar que a criação do BIS contribuiu para a ampliação de vagas a nível de Centro.

Então, houve um redimensionamento para que a gente pudesse reduzir novamente e coincide mais ou menos com o período de criação do curso do BI também. Então, essa ideia de que o Centro como um todo estava ampliando o seu número de vagas, ainda que o curso em si não ampliasse (E4).

Pelo exposto, os relatos apontam que, apesar de ter havido discussões no CCS sobre a proposta de ampliar vagas nos seus cursos originais, tais discussões não foram suficientes para antever problemas, para os quais as soluções, adotadas pelo Centro, deram-se no sentido de mitigar as intercorrências, que surgiam na fase de implantação do REUNI no CCS/UFRB.

Percepções dos entrevistados sobre as condições de infraestrutura

Considerando-se que a UFRB era uma universidade recém-criada e que, em vista disso, aderiu ao REUNI visando a sua estruturação e a melhoria de suas condições de ensino (UFRB, 2007), aos entrevistados foi questionado se o REUNI contribuiu para melhorar as condições de infraestrutura do Centro e como se deu esse processo.

³ O Centro de Ensino optou pela implantação do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde e não pela implantação do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde Coletiva, como definido na proposta da UFRB para o REUNI.

Os relatos sinalizam que a adesão ao REUNI foi de fundamental importância para melhorar, sobretudo as condições de infraestrutura física. Além disso, aumentou o número de docentes e servidores técnico-administrativos e de aquisição de novos livros.

[...] as construções de novos prédios, dos pavilhões de aula, de novos laboratórios foram mesmo pensadas e iniciadas algumas coisas, por conta desse projeto, né, que deu conta de pensar em salas de aulas, e tudo mais... Laboratórios de informática ampliados, até a estrutura da biblioteca, como aquisição de novos livros, foi pra dar conta desse projeto (E2).

Como o CCS não tinha nada, né, era antes chamado “campo do governo”, porque tinha o antigo PET [Programa de Erradicação do Trabalho Infantil], a gente só tinha o galpão já existente. Então, todos os prédios que foram construídos, foram construídos quando se conseguia verba específica e o REUNI fez uma injeção de verba significativa (E4).

Apesar de concordar com essa visão referente a melhoras significativas que o REUNI proporcionou ao Centro, E2 tece uma crítica ao descompasso entre o período de ingresso dos discentes nos cursos e a existência de condições de infraestrutura para atender, em tempo, as demandas acadêmicas advindas dessa ampliação.

[...] tinha queixa dessa quantidade de alunos sempre, em relação à temperatura, calor, quantitativos de equipamento. Então, a gente sempre tava demandando outras necessidades pra gestão do Centro e gestão da Universidade. Aí, o que causa... É que apesar do recurso pra construção e pra melhorar essa questão (da infraestrutura), a gente viu uma dificuldade em dar essa infraestrutura em tempo necessário (E2).

Nesses termos, Jesus (2013, p. 63) argumenta que “[...] a política expansionista do REUNI, antes de ter previsto o ingresso de novos estudantes, deveria ter garantido a infraestrutura física e contratado novos servidores para as IFES”.

Bittencourt, Ferreira e Brito (2017) argumentam que, na formulação do REUNI, apesar de existir uma parte específica sobre infraestrutura física, pouca atenção foi dada a essa questão de fato, pois não existia uma métrica orientadora, um condicionante que vinculasse a ampliação da infraestrutura à criação de novas vagas, cursos e *campi*. Daí se pode depreender que, em muitas universidades, como parece ter sido o caso do CCS/UFRB, deu-se o aumento de vagas sem haver todas as condições de infraestrutura adequada ao funcionamento dos cursos, o que implicou em aumento no número de aulas práticas e, conseqüentemente, aumento na carga horária docente, conforme apontou E4.

Os relatos dos coordenadores dos cursos originais sinalizam ainda os motivos que contribuíram para os atrasos na entrega das edificações, são eles: erro de projeção, problemas concernentes ao processo licitatório e questões administrativas relativas ao acompanhamento das obras por parte da UFRB e à falta de fiscalização do governo federal.

Eu lembro que teve um erro de projeção desse prédio da biblioteca (E1).

As entregas elas atrasaram, e aí tem tudo a ver com essa questão mesmo de processos licitatórios, de obras, de empresas vinculadas, que são contratadas a partir do vencimento de licitação, que muitas vezes elas não permanecem, não dão conta. Talvez também a Universidade não estivesse tão madura no processo de acompanhamento dessas obras (E2).

[...] deu esse suporte de infraestrutura para a Universidade [...], mas não teve um controle (E3).

A cada vez que se inicia uma obra, é necessário que a universidade disponibilize um fiscal para fazer a fiscalização e acompanhamento das obras, pela Universidade ser *multicampi*, eu acho que não houve uma distribuição adequada dessa fiscalização. O que significava... Tô falando de algumas situações do próprio fiscal dizer, “ah, de manhã tenho que tá aqui, de tarde em Amargosa, amanhã em Cruz”, das dificuldades disso e de outras coisas que ficava sem uma fiscalização própria (E4).

Tudo isso é da época do REUNI, né, agora com atrasos enormes, que também tem a ver com as questões que se enfrenta na relação com essas empreiteiras (E5).

De acordo com Bittencourt, Ferreira e Brito (2017), as dificuldades da execução vêm da base da formulação da política pública do REUNI, pois a ampliação da oferta de vagas gerou a necessidade de ampliação, construção e readequação de diversos espaços físicos nas universidades federais, e essas instituições dispunham de equipes técnico-administrativas desfalcadas e com pouca experiência para a realização de atividades relacionadas à contratação de obras de grande vulto. Esses autores ainda afirmam que devido aos investimentos viabilizados por meio do REUNI e pelo Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), o mercado da construção civil estava aquecido, o que pode ter colaborado para que as obras contratadas com os recursos do REUNI, tivessem atrasos na entrega além do esperado e em algumas os contratos fossem até cancelados.

Ao analisar as arestas que envolvem os atrasos das obras e o processo de licitação para atendimento das demandas decorrentes do processo de expansão da educação superior, Jesus (2013) tece uma crítica à ação do governo federal por ter adotado medidas que alteravam o regime de contratação de obras para a construção dos estádios para a Copa do Mundo de 2014 (que ocorreu no Brasil) e não ter feito o mesmo com relação à construção de obras para a educação no contexto do REUNI. O resultado disso, segundo a autora, foram distorções, como a entrega do estádio da Arena Fonte Nova, de Salvador, antes da finalização da obra do Hospital Veterinário da UFRB, a qual já tinha sido iniciada muito antes da primeira.

A questão da climatização das salas e gabinetes do Pavilhão de Aulas foi pontuada por E2 como um problema ainda a ser enfrentando pelas gestões do Centro de Ensino e da Universidade, pois gera situações de desconforto para a comunidade acadêmica. Outro problema apontado por E5, apesar de não ter sido atribuído especificamente ao REUNI, foi a falta de insumos, como reagentes e alimentos, para realização de aulas práticas.

Os relatos sinalizam que o CCS não dispunha, no contexto do REUNI, de todas as condições de infraestrutura para desenvolver plenamente as atividades ensino, pesquisa e extensão.

Percepções dos entrevistados sobre aspectos concernentes à reestruturação curricular e à capacitação pedagógica

Com a pretensão de alcançar a qualidade acadêmica, o REUNI orientou que as universidades promovessem o redesenho curricular dos cursos e a formação pedagógica para os docentes.

Os relatos mostram que, no período programado para a execução do REUNI na UFRB, houve uma “reformulação curricular”, a qual oportunizou avanços significativos em relação aos primeiros currículos, em aspectos relacionados à ampliação de campos de estágios e/ou à vinculação com as questões regionais e/ou a oferta de componentes optativos. No entanto, a organização curricular dos três cursos permaneceu composta por disciplinas vinculadas por pré-requisitos e com enfoque unidisciplinar.

[...] o currículo em 2008 teve uma mudança assim... De coisas de componentes optativos, de criação de algumas coisas, de acrescentar... Mas assim, uma estrutural não (E2).

Ele era mais pra tradicional, tinha alguns pontos interdisciplinares, mas dizer que era do início ao fim interdisciplinar, não era. A gente tinha ainda muita, muitas disciplinas, cada uma na sua caixinha. [...] a gente fazia uma interdisciplinaridade mais sutil, vamos dizer assim, mais superficial (E3).

A gente fez a primeira reforma curricular, que gerou um currículo muito bom, eu considero, comparativo com o currículo anterior, que é o currículo base da UFBA⁴. Então, como a gente já reconhecia os problemas, a gente fez alterações que ampliaram a criticidade, interdisciplinaridade. A gente ampliou a questão dos estágios poderem ir para outros espaços, [além] dos estágios tradicionais, né. Inclusive, tá no corpo desse documento, né, um levantamento das características demográficas, culturais do território do Recôncavo. [...] elas tinham pré-requisitos, a gente tentou reduzir o número de pré-requisitos, mas elas tinham pré-requisitos sim, não eram completamente soltas não, para que você pudesse [cursar] a qualquer momento não (E4).

Nós fizemos um processo de reestruturação curricular, naquele momento, ainda que amparada por esses princípios, mas ainda muito voltado pra uma estrutura tradicional (E5).

O relato de E4 sinaliza que essa “reformulação curricular” no âmbito do CCS/UFRB tinha como finalidade, na realidade, elaborar o primeiro projeto pedagógico dos cursos já ofertados pelo Centro, visto que, no momento de sua criação, a UFRB ficou sob tutela da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a base dos currículos, os quais também eram utilizados nos cursos originais do CCS nos primeiros anos de funcionamento da UFRB, era a da UFBA.

Os relatos deixam claro que as discussões da proposta de reestruturação curricular, no CCS, continuaram após a estruturação dos cursos e extrapolaram o período de cinco anos dado pelo MEC às universidades para a execução do REUNI. Essas discussões foram conduzidas pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) dos cursos, inicialmente assentadas na proposta de cursos profissionalizantes e, depois, na vinculação da formação em ciclos, sendo o BIS ofertado no primeiro ciclo e os cursos profissionalizantes ofertados no segundo.

Segundo os entrevistados, o diálogo acerca da reformulação curricular foi marcado por embates e questionamentos, demandando tempo e disponibilidade dos envolvidos para participar das discussões. As entrevistas apontam ainda que o tempo de cinco anos dado pelo REUNI/MEC para que a UFRB promovesse a reestruturação era curto; sobretudo, por se tratar de uma Universidade e de um Centro de Ensino recém-criados, constituído, portanto, por docentes recém-concursados. Somando-se a isso, no caso do CCS, a maioria dos professores eram oriundos de cursos tradicionais e não tinham formação em termos pedagógicos, já que cursaram bacharelado.

[...] pra ser mais inovadora, a experiência foi bem árdua. [...] A formação das pessoas era muito tradicionais. Então, falar “currículo inovador”, perder carga horária, aumentar aqui, diminuir.... Então, isso sempre era com muito embate (E2).

Então, construir isso demanda negociação, demanda convencimento, demanda estudos. Então, nós não somos formados em termos pedagógicos. Então, é sempre muito difícil, precisa de muita assessoria, sempre com avanços e recuos, dúvidas, amadurecimento. Então, eu acho que é um tempo próprio de reformulação curricular, nada diferente do que acontece por aí. [...] Então, você ver... de 2006 pra 2010 querer

⁴ Universidade Federal da Bahia (UFBA).

um projeto completamente reformulado, quando você não tinha o corpo docente ainda completamente (estruturado)... Concurso ainda não tinha encerrado, então não tinha nem como, né?! Então, eu acho também que teve um tempo próprio, das características próprias temporais da UFRB. O próprio MEC reconhece dez anos pra consolidação dos cursos, não seria uma proposta de reestruturação como o REUNI que iria retirar o tempo próprio das coisas. [...] Então, são tempos próprios, pessoas com características próprias que vão sempre modular o que tá posto numa norma geral, pensada de forma genérica (E5).

Segundo os entrevistados, apesar de não ter havido a reestruturação curricular nos moldes propostos pelo REUNI, esse programa foi de fundamental importância enquanto mecanismo provocador para o repensar da reestruturação curricular no âmbito dos cursos e do Centro, bem como para a mudança do modelo formativo adotado no período pós-REUNI.

Considerando-se a importância dos programas de capacitação no contexto de reestruturação curricular – sobretudo, quando os docentes são recém-concursados e não possuem formação pedagógica, caso do CCS, em que a maioria dos docentes tinham/têm formação em cursos de bacharelado –, aos entrevistados foi questionado se, no período de execução do REUNI, houve avanços em termos de capacitação pedagógica.

Os relatos revelam que as ações desenvolvidas no âmbito da Instituição foram e ainda são pontuais e incipientes:

[...] o que eu me lembro de capacitação ou algo que envolvesse professor são apenas algumas atividades nas Semanas Acadêmicas, alguns cursos pontuais, que fossem destinados ao professor docente. Inclusive, eu acho que é algo que fica realmente a desejar da UFRB, porque, se a gente não for por nossa conta própria realmente fazer, a gente não tem esse incentivo. E também não tem incentivo financeiro quando a gente que ir pra um congresso, a gente não tem auxílio, não tem ajuda de custo. Então, eu acho que fica muito a desejar mesmo. Claro que a gente teve algumas pessoas, que, né... Foram fazer mestrado e doutorado. O auxílio que [a gente] teve foi alguns conseguirem afastamento para essa capacitação, mas é específico de um mestrado, um doutorado, não uma capacitação continuada com cursos, atualizações de metodologias, uso de novos métodos, tecnologias etc. (E3).

A gente tava, veja... Eu acho que é importante lembrar. Na época [do REUNI], a gente não tinha todos os concursos realizados, a gente não tinha prédios construídos, a gente tinha, logo que começou, três salas de aula, praticamente, pra o curso inteiro. Então, tinha muita coisa de fato, de ir metendo a mão na massa e ir fazendo; então, não tinha tanto essa questão [capacitação]. A PROGRAD aparecia muito mais, né, nos dando orientação para o desenvolvimento cotidiano... [Mais] do que qualquer outra coisa (E4).

O relato de E4 sinaliza que, durante a operacionalização do REUNI na UFRB, a universidade priorizou a ampliação de sua estrutura física e assegurar o funcionamento dos cursos, em detrimento da renovação pedagógica.

O relato de E3 deixa claro que no Brasil não existem políticas públicas específicas e robustas para capacitar professores que atuam na docência de cursos de graduação. Assim, o governo e a instituição normatizam e fiscalizam as normas e acabam “[...] deixando a capacitação basicamente por conta da formação dos seus docentes” (OLIVEIRA, 2015, p. 38).

Oliveira (2015) argumenta ainda que a formação de docentes em cursos de pós-graduação propicia a ampliação do conhecimento científico e não assegura necessariamente a formação didático-pedagógica. Nesse sentido, esse autor, alerta para a necessidade de as universidades realizarem programas de capacitação didático-pedagógica, sobretudo nos casos dos docentes egressos de cursos de graduação em bacharelado, caso do CCS, conforme pontuou E5.

Em síntese, a formação continuada associada à participação em programas de pós-graduação são condições essenciais para que o docente universitário seja o agente indutor do processo formativo do discente na sociedade contemporânea (CAVALCANTE; BISSOLI; ALMEIDA; PIMENTA, 2011, p. 166). Nestes termos, é importante pontuar que a UFRB, ao conceder afastamentos a servidores aprovados em programas de pós-graduação no Brasil ou no exterior, conforme apontou E3, pode ter contribuído para melhorar a formação do conhecimento científico em área de conhecimento específico em que o docente atua na Instituição, sobretudo pelo fato de muitos docentes do CCS terem ingressado na UFRB como mestres, como apontou E5. Ainda assim, ressalta-se, que tal iniciativa, por si só, não garante necessariamente o preparo para a docência, mantendo-se a necessidade da oferta de cursos de capacitação pedagógica.

Pelo exposto, os relatos deixam entrever que o CCS e a UFRB não cumpriram plenamente as ações de reestruturação curricular e de fomento a capacitação pedagógica.

Percepções dos entrevistados sobre a mobilidade estudantil

Na perspectiva do alcance da qualidade almejada na educação superior, o governo federal estabeleceu, no contexto do REUNI, a mobilidade estudantil, como estratégia para a construção de novos saberes e de vivência de outras culturas, de valorização e de respeito ao diferente, requisitos essenciais para o exercício profissional na sociedade contemporânea. Sendo assim, os entrevistados foram questionados sobre como se deu esse processo na UFRB e nos cursos que coordenaram.

Os relatos de E1, E2 e E4 revelam que os discentes dos três cursos participaram de ações de mobilidade, em âmbito nacional ou internacional, não havendo indicativo de mobilidade entre os Centros da Universidade. Apontam também que a UFRB normatizou, por meio do Regulamento de Ensino, o aproveitamento de créditos e a circulação entre cursos e programas de educação superior.

[...] eu lembro que teve uma aluna que foi para UFBA, teve uma aluna que foi para Portugal, ou duas alunas foram para Portugal. [...] Mas te coloco que a questão da barreira da língua era um dos maiores entraves dos nosso alunos, até porque a gente não tem ensino de língua estrangeira eficiente no Brasil como um todo. [...] O contato com outra cultura é um ganho na formação de qualquer ser humano assim... Fantástico. [...] E fora que eu diria que foram raras oportunidades, né, que nossos alunos, enquanto, a maioria, né, de classe de baixa renda pôde sair do país. Talvez, poucos vão ter essa oportunidade, né (E1).

[...] a gente teve alunos que fez experiências, né, em outras instituições, é... mantendo vínculo com a UFRB. [...] o regulamento de ensino, né, ele dizia como devia aproveitar e a gente seguia muito o regulamento mesmo, geralmente com uma carga horária de 75% de conteúdo, né... Pra aproveitar, eu falo assim... Pra nível de componentes curriculares obrigatórios. Mas, independente de aproveitar pra as questões obrigatórias, o aluno também ele aproveita como carga horária complementar, né, quando não dava pra aproveitar como aquele componente que a gente tinha aqui (E2).

Alguns alunos foram... Isso varia muito... Eu acho que tem que considerar que o fato dos alunos da UFRB terem uma condição socioeconômica mais frágil dificulta isso, tá... Essa mudança... Justamente porque eles têm condição socioeconômica mais frágil, é difícil sair da sua realidade e mesmo com incentivo da universidade ainda é pouco pra sair. [...] Um outro impacto é que quando eles retornavam, é... Eles retornavam com a ideia de que conseguiriam se formar com a própria turma e o nosso grau de flexibilidade não era suficiente pra isso. Então, começava o embate também,

que era do tipo, bom, se você fica tanto tempo fora, ao retornar, por mais que você faça equivalência, tem coisas que você não cumpriu, ou coisas que você cumpre normais, tem o atraso. Então, o quanto pros alunos, eles de fato começaram achar que isso era tão, é, interessante assim, porque atrasavam. E eu volto a considerar isso, né... Boa parte de nossos alunos [...] eles queriam e precisavam formar num período mínimo de curso pra poder trabalhar (E4).

A importância da implantação de políticas de mobilidade estudantil na vida dos discentes foi sinalizada por E1, principalmente para os que se encontravam em situação de vulnerabilidade social, dada a dificuldade e até a impossibilidade de esse segmento social realizar estudos em outros países por conta própria. Oliveira e Freitas (2016) apontam que a mobilidade internacional propicia o crescimento acadêmico, profissional, o conhecimento de outras culturas, o amadurecimento pessoal e o aprendizado ou o aperfeiçoamento de outra língua.

No entanto, os relatos indicam que, ao final do prazo programado para a execução do programa REUNI, o CCS não executou plenamente a ação referente à mobilidade estudantil. Um dos motivos disso, apontado por E4, foi que o grau de flexibilidade curricular do curso original não era suficiente para oportunizar o aproveitamento do componente cursado durante a mobilidade como disciplina obrigatória. Em razão disso, alguns alunos que pretendiam fazer a mobilidade passaram a considerá-la não tão interessante, porque, como atrasava a conclusão do curso, atrasava o ingresso no mercado de trabalho, intenção primordial dos discentes do CCS, conforme destacou E4.

Outros fatores limitantes apontados, respectivamente, por E1 e por E4, foram a barreira da língua e as limitações econômicas dos discentes para se manter em outro estado ou país, pois o valor do auxílio de bolsas não era suficiente para arcar com as despesas. Tais situações vão de encontro à igualdade de oportunidades, descritas por Morosini (2014).

Os relatos deixam claro que, apesar de se ter oportunizado a mobilidade estudantil, houve no contexto do REUNI diversos fatores que dificultaram e até limitaram a execução dessa ação no CCS/UFRB.

Percepções dos entrevistados sobre a democratização dos cursos de graduação do CCS/UFRB

É importante salientar que o REUNI propunha a ampliação do acesso, pautada no aumento de vagas e a ampliação de mecanismo de inclusão social e de permanência, com vistas a democratizar a educação superior.

A ideia de democratização da educação superior aqui defendida está embasada em quatro dimensões: “[...] a do acesso/ingresso, a da permanência/conclusão, a da formação com qualidade e a da inclusão das camadas subalternizadas socialmente na educação superior” (PAULA, 2017, p. 305).

Os relatos não associam o REUNI à ampliação da inclusão social nos cursos de graduação do CCS/UFRB. Tal percepção pode estar associada ao fato de que a UFRB já adotava, desde a sua criação, mecanismo de reserva de vagas para contemplar discentes oriundos de escolas públicas e afrodescendentes.

[...] nós tínhamos o programa de cotas. Mas, independente das cotas, eu acho que a inserção, não, a criação de uma universidade no interior, né, isso já é uma questão, né, de inclusão, né, porque a universidade vai até onde [está] essa juventude que jamais teria dinheiro pra ir pra capital fazer. Então, isso para mim já é um impacto assim... Fantástico... O fato de estar inserida no interior, então tá próximo, né, de viabilizar,

possibilitar, a entrada, né, de alunos, né, de condição social que jamais poderiam ir, né, por conta própria pra buscar [estudar] em outras cidades (E1).

A fala de E1 revela a importância da UFRB no processo de inclusão de jovens pertencentes a segmentos sociais até então excluídos da educação superior, sobretudo pela localização da Instituição, que está situada em cidades do interior do país.

Ristoff (2013) ao falar desse processo de expansão e interiorização das universidades federais que ocorreu na primeira década do século XXI, do qual a UFRB é resultado, destaca que essas novas instituições possibilitaram o acesso ao ensino superior de jovens que moravam em áreas distantes das grandes cidades e que se “autoexcluía” em virtude do formato dos antigos vestibulares. É importante sinalizar que essa “autoexclusão” decorria do fato de muitos jovens oriundos de famílias de baixa renda não possuírem condições de participarem de processos seletivos e/ou permanecerem em cursos de graduação, uma vez que, como essas instituições situavam-se em municípios diferentes de seu local de residência, o ingresso e permanência na educação superior implicavam gastos para realização de inscrição, bem como para alimentação e hospedagem nos dias de realização da prova e, em caso de aprovação, gastos com mudança e permanência em novo domicílio. Assim, segundo Ristoff (2013, p. 9), nessas novas universidades os discentes têm “um rosto totalmente diferente daquele que estamos acostumados a ver nas antigas universidades federais das capitais e grandes cidades”.

Ristoff (2014) chama atenção para o fato de que as políticas implementadas no século XXI, como a de criação de novas universidades federais e o REUNI, contribuíram para o ingresso dos primeiros indivíduos de suas famílias na educação superior.

Sobre isso, E3 aponta que:

A gente tem “n” histórias de vários alunos que chegaram aqui pra gente, que era o primeiro indivíduo da família que iam se formar. [...] Vieram muitos de escolas públicas, meninas que falaram “professora, aprendi a ler com 12 anos e hoje ‘tô’ aqui na universidade” (E3).

Considerando-se o aumento do número de discentes pertencentes a segmentos economicamente desfavorecidos na educação superior e o papel da universidade como promotora da permanência, aos entrevistados foi questionado se a adesão da UFRB ao REUNI propiciou a implementação de políticas de permanência e de combate à evasão.

Os relatos associam a política de permanência e de combate à evasão, sobretudo ao apoio material e sinalizam a importância desta ação para a permanência dos discentes em situação de vulnerabilidade social. Contudo, chamam atenção para a necessidade de as políticas e ações da UFRB irem além do apoio material.

[...] alunos de outros interiores, ou até mesmo da capital, que vinham de fora daqui de Santo Antônio de Jesus e eles se beneficiaram, sim, de poder permanecer. Tinham alunos que o único recurso que tinha era o de assistência estudantil, seja ela na forma de, de valores de bolsas ou de moradia, era, era nesses termos (E3).

Eu acho que a gente tem uma política robusta de assistência estudantil. A universidade já se estruturou, com uma Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e eu acho que a gente fez e faz muito nesse aspecto. Agora eu acho que a gente precisa qualificar, a gente avançou muito em termos de apoio financeiro, agora eu acho que a gente precisa também de outro tipo de assistência, pedagógica, né, acolhimento, de afiliação, que também faz parte; não só desse aspecto pecuniário, digamos assim. Eu acho que a gente precisa avançar na assistência estudantil em outros aspectos, inclusive como uma política de enfrentamento da evasão. A assistência estudantil também garante permanência, né, não só a permanência material, mas também em outros aspectos formativos (E5).

É importante destacar que assistência estudantil com foco na permanência material, adotada pela UFRB, é reflexo da política desenhada e consolidada nesse contexto de democratização do acesso à educação superior no Brasil (SANTANA, 2016). No bojo dessa discussão, Pacheco e Ristoff (2004), Prestes, Jenize e Scoguglia (2012), Radaelli (2013), Santana (2016), Santos (2017), Paula (2017), Heringer (2018), Prestes e Fialho (2018) e Hourí (2018), Schirmer e Tauchen (2019) vêm chamando atenção para a necessidade de a universidade enxergar a assistência para além do apoio material, pois a não permanência, portanto, a evasão, ocorre devido a diversos motivos, a exemplo das dificuldades cognitivas dos discentes em relação à educação básica, de cunho emocional.

Heringer (2018, p. 13) pontua as diferenças entre as políticas de assistência estudantil e as de permanência estudantil.

As políticas de permanência possuiriam maior abrangência, incluindo aspectos relacionados a diferentes formas de inserção plena na universidade, como, por exemplo, programas de iniciação científica e à docência, apoio à participação em eventos, entre outras atividades. As políticas de assistência estudantil estariam contidas nas políticas de permanência, mas teriam um foco mais específico nas ações necessárias para viabilizar a frequência às aulas e demais atividades acadêmicas.

No bojo dessa discussão, Santana (2016) faz uma crítica às universidades brasileiras que, nas últimas décadas, se ocuparam em implementar mecanismos de ampliação e democratização do acesso à educação superior e não deram a atenção devida às ações institucionais de promoção do sucesso acadêmico, a exemplo das ações de acolhimento e integração dos discentes à vida universitária e de integração deles ao mundo do trabalho.

Hourí (2018) chama atenção para a necessidade de a universidade fomentar espaços políticos e de produção de discursos dos alunos, com o intuito de ouvi-los e valorizar os conhecimentos e saberes dos alunos em três dimensões: a primeira, a respeito da prática didático-pedagógica para fomentar a construção de novas formulações, inclusive para o ambiente da sala de aula; a segunda, as pesquisas em educação devem ser voltadas para os saberes trazidos pelos alunos, de modo a formular teorias e metodologias coletivamente; e, a terceira, para construir políticas de promoção da permanência e de combate à evasão coletivamente referenciadas e, portanto, mais efetivas. Desse modo, as universidades estarão contribuindo para assegurar “[...] a continuação das transformações ocasionadas pelo ingresso de ‘novos perfis’ de alunos, no sentido de construir uma universidade democrática e socialmente referenciada” (HOURI 2018, p. 143).

Ainda nessa perspectiva da democratização da educação superior, o governo federal propôs, dentre as ações do REUNI, a articulação da graduação com a educação básica. Nesses termos, aos entrevistados foi perguntado se houve e como se deu essa articulação dos cursos de graduação da UFRB com a educação básica da região do Recôncavo.

Os relatos indicam que as ações da UFRB nesse sentido foram incipientes e pontuais, sendo as do CCS, que é um Centro da área de Saúde, voltadas, sobretudo, para a realização de atividades de extensão.

Eu acho que essa parceria era muito mais feita com as atividades extensionistas do que atividades de ensino propriamente dita (E3).

[...] eu acho que com a questão do PIBIC Ensino Médio, isso fez um estreitamento... Algumas ações também, de aproximação, principalmente, do ensino médio à universidade, como a Feira de Profissões⁵, eram movimentos internos do *campus*, do

⁵ Segundo Santana (2016), a “Feira de Profissões” era uma ação desenvolvida pela PROPAAE que tinha como objetivo disponibilizar informações sobre a área de atuação dos profissionais que se formavam na UFRB.

Centro de Saúde, nesse diálogo com a rede de atenção. O que a gente tinha era práticas de estágios de extensão (E4).

Quanto à necessidade de articulação da graduação com a educação básica, Morosini (2001) chama atenção para o papel da universidade na melhoria da qualidade do ensino ofertado nas escolas de educação básica, o que implica em melhorias nas condições de acesso e na permanência na educação superior.

Nessa linha, Severino (2009) faz uma colocação bastante pertinente ao pontuar que:

O compromisso da Universidade com o ensino básico não é só aquele decorrente de sua atribuição institucional, daquela tarefa técnica de formar os professores, como profissionais do ensino. [...] Ela precisa ser lugar prioritário de se pensar modelos e caminhos da educação básica do país (SEVERINO, 2009, p. 261).

Pelo exposto, os relatos indicam que a UFRB é uma instituição que já nasceu com o intuito de promover a democratização do acesso à educação superior. No entanto, apontam também para a necessidade da Universidade diversificar as ações de combate à evasão e de promoção de permanência dos discentes nos cursos de graduação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou apresentar a percepção dos ex-coordenadores dos cursos originais de graduação do CCS acerca dos efeitos do REUNI nas condições de ensino dos cursos por eles coordenados.

Os relatos sinalizam que não houve uma discussão no sentido de questionar se a UFRB iria aderir ou não ao REUNI, haja vista que essa adesão era considerada pelo CCS – assim como pela Administração Central da Universidade – como um requisito essencial para melhorar a estrutura da Instituição, assim como suas condições de ensino.

As falas revelam que a meta de ampliação de vagas nos cursos originais não foi alcançada, pois a cidade-sede do CCS, Santo Antônio de Jesus, que é uma cidade do interior do estado da Bahia, não dispunha de condições de infraestrutura física, tais como hospitais e postos de saúde, em número suficiente para atender as demandas específicas da formação em cursos da área da saúde.

Os relatos não associam a infraestrutura do CCS como fator determinante para a redução das vagas nos cursos profissionalizantes, embora apontem que este Centro não dispunha de condições adequadas de infraestrutura física para atender, a tempo, a demanda decorrente da ampliação de vagas do REUNI. Segundo os entrevistados, o Centro tinha poucas salas de aulas e houve atrasos no início e na entrega das obras executadas com recursos do REUNI, devido a diversos motivos, a exemplo de problemas com empreiteiras e os decorrentes do acompanhamento de obras por parte da própria Instituição.

As falas indicam ainda que o CCS não conseguiu promover no prazo de cinco anos, a reestruturação curricular nos moldes preconizados pelo REUNI. Porque, segundo os entrevistados, esse tempo dado pelo REUNI/MEC era curto; sobretudo, por se tratar de uma Universidade e de um Centro de Ensino recém-criados, constituídos, pois, por docentes recém-concursados. Somando-se a isso, no caso do CCS, a maioria dos professores eram oriundos de cursos tradicionais e não tinham formação em termos pedagógicos, já que cursaram bacharelado. Os entrevistados apontam também que, na UFRB, os cursos de capacitação didático-pedagógica, tão essenciais a esse processo de reestruturação, eram e ainda são ofertados de modo incipiente e pontual.

Em relação à mobilidade estudantil, os entrevistados sinalizam que essa ação não foi plenamente executada no âmbito do CCS. Um dos motivos apontados, foi o não aproveitamento do componente cursado na mobilidade como disciplina obrigatória no curso profissionalizante do CCS; com isso, alguns discentes passaram a não considerar a mobilidade uma opção tão positiva, pois resultava em mais tempo para concluir o curso e ingressar no mercado de trabalho.

Os entrevistados não mencionaram se, no contexto do REUNI, houve ampliação das políticas de inclusão na UFRB. Mas fizeram questão de sinalizar a importância da UFRB no processo de inclusão dos discentes oriundos do interior do país e dos pertencentes a famílias de baixa renda. Ainda em relação à democratização da educação superior, os relatos apontam que a ação de promoção da permanência e de combate à evasão mais consistente e contínua implementada na UFRB foi a de apoio material. Nesse bojo, pontuaram também que as ações de articulação entre a graduação da UFRB e a educação básica da região foram pontuais. Assim, de acordo com os entrevistados, a implementação de ações de fomento à permanência, de combate à evasão e de articulação da graduação com a educação básica, ainda são desafios a serem enfrentados pela Universidade.

Apesar de apontam as dificuldades e limitações para executar em curto prazo (cinco anos) diversas ações num Centro de Ensino pertencente a uma Universidade que se encontrava em fase de implantação e situado em um município cujas condições de infraestrutura não eram suficientes para atender às demandas de cursos na área de saúde, os ex-coordenadores dos cursos originais do CCS/UFRB foram enfáticos ao afirmar que a adesão da UFRB ao REUNI foi de fundamental importância para promover melhorias nas condições de ensino dos três cursos. Sobretudo por ter propiciado a ampliação da infraestrutura do Centro e por ter fomentado as discussões sobre reestruturação curricular.

Por todo o exposto e considerando as características peculiares de cada universidade federal brasileira, esta pesquisa, ao trazer a percepção dos agentes diretamente envolvidos com a implementação do REUNI no CCS/UFRB, pretende contribuir com as discussões a respeito das políticas públicas para a educação superior.

REFERÊNCIAS

BARDIN. Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro, São Paulo, 70. ed. LDA/Almedina Brasil, 1. ed, 2011.

BITTENCOURT. Maria Fernanda Nogueira; FERREIRA. Patrícia Aparecida; BRITO. Mozar José de. Avaliação do Processo de Implementação de Obras Públicas em Universidades Federais: um Estudo do Programa REUNI. *Revista GUAL*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 79-102, jan. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2017v10n1p79/33543>>. Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *REUNI: Diretrizes Gerais*. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2018.

CAVALCANTE. Lucíola Inês Pessoa; BISSOLI. Michelle de Freitas; ALMEIDA. Maria Isabel de; PIMENTA. Selma Garrido. A Docência no Ensino Superior na área da Saúde: Formação Continuada/Desenvolvimento Profissional em Foco. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*. p. 162-182, v. 3, n. 6, jul.–dez. 2011.

MOROSINI, M. C. Qualidade da Educação universitária: isomorfismo, diversidade e equidade. *Interface - Comunicação, Saúde e Educação*, v.5, n.9, p.89-102, 2001.

HERINGER, Rosana. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*. jan.-jun. 2018, v. 19, n. 1, p. 7-17. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v19n1/03.pdf>>. Acesso em: 2 mar. 19.

HOURI, Mônica de Souza. Evasão e permanência na educação superior - uma perspectiva discursiva - contribuições para o debate. In: Heringer, Rosana (Org.). *Educação superior no Brasil contemporâneo: estudos sobre acesso, democratização e Desigualdades*. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UFRJ, 2018.

INOJOSA, Rose Marie. Sinergia em políticas e serviços públicos: desenvolvimento social com intersetorialidade. Cadernos FUNDAP n. 22, 2001, p. 102-110. Disponível em: <https://www.pucsp.br/prosaude/downloads/bibliografia/sinergia_politicas_servicos_publicos.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2019.

JESUS, Favia Sabina de. *Política de Expansão e Interiorização da Educação Superior no âmbito do REUNI: um enfoque para a graduação da UFRB*. 2013. 119f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cruz das Almas, Bahia, 2013, 119f. Disponível em: <<http://repositorio.ufrb.edu.br/handle/123456789/734?mode=full>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

JESUS, Flavia Sabina; SILVA, Neilton da; GARCIA, Rosineide Pereira Mubarack. A Expansão Interiorizada e os Desafios para a UFRB-Brasil: uma avaliação das implicações do REUNI. *XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas*, 2013.

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: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/16465/1/A%20Dissertação%20-%20Danilo%20Alain%20Democratização%20Programa%20REUNI.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2016.

MOROSINI, Marília Costa. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 385-405, jul, p. 385-405, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v5n9/06.pdf>>. Acesso em: 2 mar. 2019.

OLIVEIRA. Adriana Leonidas de; Freitas. Maria Ester de. Motivações para mobilidade acadêmica internacional: a visão de alunos e professores universitários. *Educação em Revista*. Belo Horizonte|v.32|n.03|p. 217-246, Julho-Setembro 2016. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/edur/v32n3/1982-6621-edur-32-03-00217.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2020.

OLIVEIRA. Antonio Deusivam de. A formação didático-pedagógica do professor do Ensino Superior egresso do bacharelado. *Evidência*, Araxá, v. 11, n. 11, p. 31-40, 2015. Disponível em: <<https://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/view/466>>. Acesso em: 18 jun. 2020.

PACHECO, Eliezer; RISTOFF, Dilvo I. *Educação Superior: democratizando o acesso*. Brasília: INEP, 2004 (Série Documental. Textos para discussão).

PAULA, Maria de Fátima Costa de. Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 2, p. 301-315, jul. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/aval/v22n2/1982-5765-aval-22-02-00301.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2019.

PRESTES, Emília. Maria da Trindade; JEZINE, Edineide; SCOCUGLIA, Afonso Celso. Democratização do Ensino Superior Brasileiro: O caso da Universidade Federal da Paraíba. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, PT, n. 21, 2012. Disponível em: <www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n21/n21a11.pdf>. Acesso em: 17 set. 2019.

PRESTES, Emília Maria da Trindade; FIALHO, Marília Gabriella Duarte. Evasão na educação superior e gestão institucional: o caso da Universidade Federal da Paraíba. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 100, p. 869-889, jul./set. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v26n100/1809-4465-ensaio-26-100-0869.pdf>>. Acesso em: 4 ago. 2019.

RADAELLI, Andressa Benvenuti. *Permanência na Educação Superior: uma análise das políticas de assistência estudantil na Universidade Federal da Fronteira Sul*. Dissertação (Mestrado em Educação, Políticas Sociais e Estado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil, 2013, 166f. Disponível em: <<http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/868/1/Andressa%20Radaelli.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2019.

RISTOFF, Dilvo. Vinte e um anos de Educação Superior: Expansão e Democratização. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, *Cadernos do GEA*, n. 3, jan.-jun. 2013.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. *Avaliação*. Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov., 2014.

SANTANA, Luciana Alaide Alves. *O sucesso educativo de estudantes egressos de cursos de graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB*. Tese (Doutorado em Ciências da Educação Especialidade em Sociologia da Educação) – Universidade do Minho, Portugal, 2016, 415f. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/48707/1/Luciana%20Alaide%20Alves%20Santana.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2019.

SANTOS, Janete dos. *A evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia pós-ENEM/SISU*. Tese (Doutorado em Ciências da Educação Especialidade em Sociologia da Educação) – Universidade do Minho, Portugal, 2017, 474f. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/54320>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Expansão do ensino superior: contextos, desafios, possibilidades. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009, p. 253 - 266. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a02v14n2.pdf>>.

Acesso em: 20 mar. 2018.

SCHIRMER, Sirlei Nadia; TAUCHEN, Gionara. *Políticas públicas de enfrentamento da evasão na educação superior brasileira: um estudo do estado da arte*. Revista @ ambienteeducação. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 3, p. 316-341 set/dez 2019. Disponível em: <<http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/782/708>>. Acesso em: 16 fev. 2020.

SOUSA, Camila Farias Martins de. Proposta de expansão universitária do Governo Lula (2008-2012): a democratização do acesso em questão 2016. 156 f. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/24233/1/2017_dis_cfmsousa.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo*. São Paulo: Atlas, 1987.

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. *Formulário de Apresentação de proposta da UFRB ao Reuni*. Ano 2007. Disponível em: <<https://www.ufrb.edu.br/reuni/images/documentos/projeto.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

_____. Centro de Ciências da Saúde (CCS). *Formulários de Preenchimento de Projetos Pedagógicos: Criação e Reestruturação de Cursos - Psicologia*. Santo Antônio de Jesus, 2007.

_____. Centro de Ciências da Saúde (CCS). *Projeto Pedagógico de Reestruturação do Curso de Enfermagem*. Santo Antônio de Jesus, 2008.

_____. Centro de Ciências da Saúde (CCS). *Projeto Pedagógico de Reestruturação do Curso de Nutrição*. Santo Antônio de Jesus, 2008.

_____. Regimento Geral. Ano 2008. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/fisica/images/Documentos/regimento_ufrb.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2019.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional: 2019 – 2030*. Cruz das Almas. Disponível em: <<https://www.ufrb.edu.br/pdi/pdi-2019-2030>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

VARGAS, Hustana Maria; PAULA, Maria de Fátima Costa de. A Inclusão do Estudante-Trabalhador e do Trabalhador-Estudante na Educação Superior: Desafio Público a Ser Enfrentado. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 2, p.459-485, jul. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/aval/v18n2/11.pdf>>. Acesso em: 9 dez. 2018.

Apêndice 1: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA AOS COORDENADORES DE COLEGIADOS DOS CURSOS ORIGINAIS DO CCS/UFRB

1 – Qual o curso que o(a) senhor(a) coordenou? Por quanto tempo o(a) senhor(a) esteve no cargo de coordenação?

2 – O programa REUNI foi estruturado por meio de seis diretrizes/dimensões, sendo que cada dimensão apresentava um conjunto de ações. Para a primeira dimensão, “Ampliação da oferta de educação superior pública”, a UFRB propôs aumento de vagas de ingresso por meio da criação de novos cursos e aumento de vagas nos cursos já ofertados. Como se deu o processo de aumento de vagas no curso que o(a) senhor(a) coordenou?

3 – Ainda na dimensão “Ampliação da oferta de educação superior pública”, o REUNI estabeleceu, dentre as ações, a redução das taxas de evasão. As estratégias apontadas pela UFRB para reduzir as taxas de evasão na universidade foram executadas? Comente.

4 – Na dimensão “Reestruturação acadêmico-curricular do REUNI”, a UFRB propôs para a ação de reorganização dos cursos de graduação metas dentre as quais a atualização dos projetos pedagógicos dos cursos já existentes, tendo como parâmetros a interdisciplinaridade, as características culturais do Recôncavo da Bahia e a flexibilização, bem como a criação da figura do orientador acadêmico para estudantes. De que forma esse processo ocorreu no curso que o(a) senhor(a) coordenou?

5 – Na dimensão “Renovação pedagógica da educação superior” foi prevista a ação de articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica. De acordo com sua opinião, houve articulação da UFRB com a educação de nível médio da região do Recôncavo? Justifique.

6 – O REUNI, na dimensão “Renovação pedagógica da educação superior”, tinha dentre as ações a atualização de metodologia (e tecnologias) de ensino-aprendizagem? De acordo com sua opinião, nessa ação houve avanços na UFRB? E para o curso que o(a) senhor(a) coordenou? Comente.

7 – O REUNI, na dimensão “Renovação pedagógica da educação superior”, tinha dentre as ações a previsão de programas de capacitação pedagógica para implementação do novo modelo? De acordo com sua opinião, nessa ação houve avanços na UFRB? E para o curso que o(a) senhor(a) coordenou? Comente.

8 – Para a dimensão “Mobilidade intra e interinstitucional do REUNI”, a UFRB traçou metas para a ação de promoção da ampla mobilidade estudantil mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre cursos e programas de educação superior. No curso que o(a) senhor(a) coordenou, os alunos participaram de programa de mobilidade? Comente: como se deu esse processo na UFRB? E no curso que o(a) senhor(a) coordenou?

9 – O REUNI tinha na dimensão “Compromisso social da instituição” ações, tais como: políticas de inclusão de programa de assistência estudantil e políticas de extensão universitária. Essas ações trouxeram benefícios para a universidade? E quais os benefícios para o curso que o(a) senhor(a) coordenou?

10 – Na sua opinião, o REUNI contribuiu para expansão da infraestrutura física do CCS/REUNI? Comente como se deu esse processo no Centro.

11 – Com base na sua experiência como coordenador(a) de Curso, aponte os ACERTOS e/ou FALHAS do REUNI enquanto programa que visou melhorar as condições do ensino de graduação nas universidades federais.

12 – De acordo com sua opinião, qual(is) a(s) principal(is) contribuição(ões) do REUNI para a educação superior? E para o CCS/UFRB? E para a cidade de Santo Antônio de Jesus e Recôncavo Baiano?

13 – Existe alguma consideração que o(a) senhor(a) gostaria de acrescentar sobre o REUNI no CCS?

Apêndice 2: MODELO DE TCLE APLICADO JUNTO AOS COORDENADORES DE COLEGIADO DOS CURSOS ORIGINAIS DO CCS DA UFRB

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: **ANÁLISE DOS EFEITOS DO REUNI NA PERCEPÇÃO DOS COORDENADORES DOS CURSOS ORIGINAIS DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UFRB.**

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “**Análise dos efeitos do REUNI na percepção dos coordenadores dos cursos originais do Centro de Ciências da Saúde da UFRB**”, com o objetivo de: analisar a percepção dos coordenadores dos cursos originais (Enfermagem, Nutrição e Psicologia) de graduação do CCS acerca dos efeitos do REUNI para as atividades fins dos cursos da área de Saúde.

O(a) senhor(a) responderá a um roteiro de entrevista semiestruturada contendo 13 questões consideradas essenciais para obter informações sobre: a percepção dos coordenadores dos cursos originais (Enfermagem, Nutrição e Psicologia) de graduação do CCS acerca dos efeitos do REUNI para as atividades-fins da área de Saúde. Esta entrevista terá duração média de 90 minutos e será gravada por meio de um gravador digital de voz, podendo ser realizada em local e horário escolhido pelo(a) senhor(a). Após a entrevista, o(a) senhor(a) poderá solicitar acesso ao áudio da gravação para ouvir e esclarecer quaisquer dúvidas sobre o conteúdo da entrevista, sem que lhe seja causado qualquer prejuízo.

Esta pesquisa não pretende trazer riscos ou danos, diretos ou indiretos, ao sujeito entrevistado nem à coletividade. Contudo, o entrevistado poderá não se sentir confortável para responder a algum item da entrevista. Nesse caso, terá o direito de não responder os questionamentos que possam lhe causar desconforto. Outro possível risco a que os participantes estão expostos é o de comunicação inapropriada dos resultados, o que pode gerar situações de conflito entre os profissionais. Porém, esses riscos serão minimizados, visto que garantimos que apenas os pesquisadores terão

acesso ao material de estudo e, na escrita do artigo, os entrevistados serão identificados por códigos (letras e números e não será feita associação entre o conteúdo da entrevista ao Colegiado de curso de graduação que esteve/está vinculado). Logo, sua identidade será preservada em sigilo durante toda a pesquisa. A pesquisa não oferece riscos à integridade física das pessoas, bem como não serão realizados procedimentos invasivos; porém, no mínimo, poderá provocar um desconforto pelo tempo exigido para responder os itens do instrumento de coleta. Os participantes terão assistência imediata, bem como terão direito à indenização, dada pelo pesquisador e instituições envolvidas, caso o participante venha a sofrer qualquer tipo de dano (subtópicos V.6 e V.7 do tópico “V - DOS RISCOS E BENEFÍCIOS” da Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde).

A participação do senhor(a) nesta pesquisa tem como benefícios indiretos a compreensão da importância em termos sociais e educacionais da implantação de políticas educacionais voltadas para expansão e democratização do ensino superior. E como benefícios diretos, identificar os aspectos positivos e/ou negativos dos efeitos do programa REUNI nos cursos originais do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Os dados serão guardados em arquivo próprio do pesquisador responsável, pelo prazo de cinco anos, e estarão à disposição nesse período.

O consentimento e participação do senhor(a) nesta pesquisa constitui permissão de uso e divulgação dos dados da pesquisa para fins acadêmicos/científicos em artigos científicos, apresentados à comunidade acadêmica da UFRB, bem como na apresentação em congressos ou revistas científicas, possibilitando o arquivamento e a formação de acervo histórico, sem qualquer ônus para a pesquisadora, para o Centro de Ciências da Saúde (CCS), para a Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB) ou para os participantes que serão entrevistados. A pesquisadora responsável por esta pesquisa é aluna do Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social (UFRB), Erane Lemos Piton Neiva, sob a orientação do professor doutor Alexandre Américo Almassy Junior, pesquisador da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

A pesquisadora deve ser contatada pelo endereço: Rua Rui Barbosa, 710, Centro – Cruz das Almas/BA, CEP 44.380-000, pelo telefone (75) 3621-6850, cujo

horário de atendimento é de 9h às 12h e das 13h às 16 horas ou por e-mail: eticaempesquisa@ufrb.edu.br.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de cinco anos e, após esse tempo, serão destruídos. Vale ressaltar que tanto o projeto quanto este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foram avaliados pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da UFRB e, em caso de dúvida referente aos aspectos éticos da pesquisa, o(a) Sr(a) poderá entrar em contato com o pesquisador responsável por esta pesquisa pelo endereço: Rua Rui Barbosa, 710, Centro – Cruz das Almas/BA, CEP 44.380-000, pelo telefone (75) 3621-6850, cujo horário de atendimento é de 9h às 12h e das 13h às 16 horas ou por e-mail: eticaempesquisa@ufrb.edu.br.

Após ser esclarecido(a) sobre as informações do projeto, em caso de ACEITE, assine abaixo.

Eu, _____, dou meu consentimento para participar desta pesquisa, após ter lido, recebido esclarecimentos e compreendido.

Este termo é composto de duas vias de igual conteúdo, sendo a primeira para arquivamento pela pesquisadora e a segunda do participante.

Declaro que este TCLE foi elaborado em cumprimento às exigências contidas nos itens IV.3 da Resolução CNS nº 466/2012 do Ministério da Saúde.

Desde já, agradecemos por sua disponibilidade em participar voluntariamente desta pesquisa.

_____, _____ de _____ de _____.
(Local e data)

Assinatura do participante

Erane Lemos Piton Neiva
Pesquisadora responsável