

ANÁLISE DA AMPLIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL A PARTIR DO PROGRAMA DE REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO UNIVERSITÁRIA: as novas universidades federais

Milene Siqueira Vicente

Universidade Federal Fluminense,
Volta Redonda, RJ, Brasil

Sabrina de Oliveira Moura Dias

Universidade Federal Fluminense,
Volta Redonda, RJ, Brasil

Bárbara Harumy Sano

Universidade Federal Fluminense,
Niterói, RJ, Brasil

Resumo

O artigo analisa a expansão das universidades brasileiras a partir do Programa de Apoio à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Serão analisadas informações de oito universidades federais criadas a partir do início desse programa, verificando a quantidade de novos cursos e de novas vagas criadas para a graduação presencial, bem como a contribuição dada pelas novas universidades para a interiorização do ensino superior. Serão levantadas ainda questões sobre as políticas de expansão das vagas no ensino superior público à luz dos desafios permanentes de mitigação e de superação das desigualdades e de ampliação da inclusão.

Palavras-chave: Reuni; universidades públicas; democratização.

ANALYSIS OF THE EXPANSION OF HIGHER EDUCATION IN BRAZIL FROM THE PROGRAM OF UNIVERSITY RESTRUCTURING AND EXPANSION: the new federal universities

Abstract

The article analyses the Expansion of the Brazilian Universities starting on the REUNI. Information gathered from eight federal universities created from the beginning of program will be analysed and the amount of in site new graduation degrees and university positions raised up, as well as the contributions for up raising university degrees in locations and regions out of metropolitan areas. Questions will also be raised about policies applied to expand public university vacancies in light of the permanent challenges of mitigation and overcoming inequalities, and expanding inclusion.

Keywords: REUNI¹; public universities; democratization.

ANÁLISIS DE LA AMPLIACIÓN DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR EN BRASIL A PARTIR DEL PROGRAMA DE REESTRUCTURACIÓN Y EXPANSIÓN UNIVERSITARIA: las nuevas universidades federales

Resumen

El artículo evalúa la expansión de las universidades brasileñas a partir del REUNI. Serán analizadas las informaciones de las ocho universidades federales creadas desde el inicio del Programa y la cantidad de nuevos cursos y vacantes creadas para cursos de graduación presencial, así como la contribución de las nuevas universidades para la interiorización de la enseñanza superior. Se plantean cuestiones sobre políticas de expansión de las vacantes en la enseñanza superior pública ante los retos permanentes de mitigación y superación de las desigualdades y de ampliación de la inclusión.

Palabras clave: REUNI², universidades públicas, democratización.

Introdução

O presente artigo pretende avaliar a expansão do ensino superior brasileiro ocorrida a partir da implantação do Programa de Apoio à Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (Reuni) em 2007. Para isso, serão analisadas as informações sobre a criação de novos *campi*, cursos e vagas ofertadas pelas oito instituições concebidas a partir do início do REUNI: Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Universidade da Integração Nacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Universidade Federal do Cariri (UFCA), Universidade do Sul e Sudeste do Pará (UNESSPA), Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB) e Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB).

A escolha do objeto se justifica pelo fato de todas as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) terem surgido a partir do Reuni, permitindo a

¹ Program of Support to Plans of Federal University Restructuring and Expansion (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI).

² Programa de Apoio a Planes de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales - (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni).

comparação de seus cenários iniciais com os atuais e possibilitando, assim, visualizar os benefícios dessa expansão universitária em termos de vagas e de cursos oferecidos.

Avaliar políticas públicas é fundamental para reconhecer seu sucesso ou suas possíveis falhas e para realizar adaptações necessárias para que os programas atinjam seus objetivos. Dessa forma, esta investigação contribui para compreender o processo de expansão e de interiorização do Ensino Superior nas diversas regiões do Brasil.

Para a realização deste trabalho, em um primeiro momento, será abordada a importância da democratização do ensino superior como alcance à cidadania. Em seguida, será feita uma explanação sobre a expansão do ensino superior no Brasil e sobre o Reuni. Na seção seguinte, será realizado um exercício crítico, ainda que preliminar, de confronto entre as políticas de expansão e de interiorização e a democratização do ensino superior de caráter regional e local. Finalmente, haverá as considerações sobre a realização deste trabalho e possíveis desdobramentos da pesquisa

Os procedimentos técnicos utilizados foram as pesquisas bibliográfica e documental. A primeira faz uso de material já publicado, como livros e artigos de periódicos, tendo em vista que o tema do presente artigo tem sido objeto de estudo de diversas pesquisas sólidas. Sobre os documentos, foi realizado um levantamento relacionado ao Programa Reuni e às Instituições analisadas, como Leis e Decretos. A pesquisa se apoia em dados quantitativos e em censos apresentados pelas Instituições e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Ensino Superior e desigualdade

Apesar de a educação compor as estruturas fundamentais dos direitos humanos essenciais para a dignidade humana (Kowalski, 2012), no Brasil, a educação superior sempre esteve voltada a atender as elites, principalmente, no decorrer dos séculos XIX e XX. Por este motivo, é possível afirmar que a educação brasileira não se deriva de condições democráticas, sendo necessário pensar em políticas públicas para equalizar o acesso e permanência dos cidadãos brasileiros a todos os níveis de ensino. A estrutura organizacional de ensino em nosso país sempre esteve ligada a um caráter privatista, objetivando a formação de recursos humanos voltada para o mercado (Vasconcelos, 2010; Kowalski, 2012).

Corroborando essa ideia, a sinopse estatística do ensino superior de 2014, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), atestou que o ensino superior brasileiro é composto majoritariamente por instituições privadas de ensino superior. As instituições de ensino superior (IES) privadas correspondem a 78,1% do total de IES brasileiras (INEP, 2017). Entende-se assim, que este caráter privatista do ensino superior funciona como um fator de desigualdade social ao impedir que as populações mais vulneráveis em termos socioeconômicos acessem o ensino superior.

Junior e Daflon (2014) afirmam que o perfil das universidades vem sendo paulatinamente transformado. O caráter elitista predominante no ensino superior vem cedendo espaço para que as IES funcionem como um espaço aberto de promoção da igualdade de oportunidades.

A nossa Constituição Federal de 1988 (CF/88) entende a educação como um

direito social universal a ser exercido por todos os cidadãos brasileiros. Em seu Art. 205, a CF define:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Há diversos estudos que demonstram a existência de desigualdades nos diferentes momentos do ensino, apontando uma desconsonância entre o compromisso legal e o prático. O sistema básico de ensino brasileiro encontra-se mais aberto, constatando que os obstáculos para acesso ao ensino fundamental foram minorados. Entretanto, não se pode afirmar o mesmo quando se trata do ensino superior. A democratização do acesso e da permanência deste grau de ensino ainda enfrenta barreiras concretas a serem superadas para sua genuína concretude. De acordo com Carvalho e Waltenberg (2015), a distorção idade-série no ensino superior brasileiro é uma realidade a ser superada. Seus estudos demonstram que o Brasil apresenta índices desta distorção muito mais significativos que outros países, inclusive latinos. Em 2013, somente 12% dos estudantes com idade universitária, entre 18 e 24 anos cursavam o ensino superior, contra 70% na Suécia, 65% nos EUA e 21% na Argentina.

Carvalho e Waltenberg (2015) demonstram que, no Brasil, os atributos mais significativos para as desigualdades de oportunidades ao ingresso nas instituições de ensino superior são: instrução do chefe familiar e renda familiar *per capita*. Estes autores também afirmam que diploma superior promove para os indivíduos que os possuem, maiores perspectivas de inserção profissional.

Carvalho (2011) afirma também que o salário de um egresso do ensino superior é, em média, 2,6 vezes maior do que o obtido pelos indivíduos que cursaram até ensino médio, demonstrando o poder da educação como fator

minorante das desigualdades sociais. (Barbosa, 2015; Carvalho e Waltenberg, 2015; Carvalho, 2011).

As dificuldades para a conclusão do ensino superior, encontradas tanto pelos grupos étnicos minoritários como também pelos excluídos socioeconomicamente, estão ligadas à desigualdade na qualidade de ensino oferecido aos alunos provenientes de distintos grupos sociais presentes no sistema educacional brasileiro, o que representa uma incompetência das instituições de ensino na transmissão de conhecimento para os alunos (Barbosa, 2015).

Ribeiro e Schlegel (2015) demonstram que as desigualdades sociais se repercutem no sistema superior de ensino, evidenciando a existência de uma forte estratificação horizontal neste grau de ensino, com a concentração de minorias étnicas e dos desprovidos socioeconomicamente nos cursos de menor prestígio e com menores retornos salariais. O estudo realizado pelos autores considerou o recorte temporal do período de 1960 a 2010, concluindo, ao fim, que cinquenta anos não foram suficientes para extinguir as desigualdades, apesar de mudanças observadas no grau de elitismo existente.

Características intrínsecas dos seres humanos, tais com o gênero e a cor, possuem influências diretas no salário dos profissionais. Apesar do relativo aumento das mulheres, dos pretos, dos pardos e dos indígenas nas universidades, essa inclusão não representa acesso igualitário a todas as carreiras e nem aos futuros cargos laborais. Em geral, estas categorias estão presentes, em maioria, nos cursos menos prestigiosos. As mulheres, mesmo possuindo a mesma formação, ganham salários inferiores aos dos homens; os pretos, pardos e os indígenas recebem menos do que os brancos e os amarelos (Ribeiro; Schlegel 2015).

Conforme Alves (2002), as universidades possuem a missão de formar atores culturais e sociais com capacidades de desenvolverem o raciocínio crítico-reflexivo e que venham a utilizar a educação e a vivência acadêmica como instrumentos de luta pela amplificação dos direitos humanos e sociais. (Alves, 2002). Neste sentido, entende-se a educação como instrumento de transformação social. O ensino e a educação, além de fornecerem benefícios que serão absorvidos pelos indivíduos (habilidades, atitudes, valores), interferem nas diversas dimensões da vida social e econômica de um país (Barr *apud* Carvalho e Waltenberg, 2015).

Ao contribuir para redução de desigualdade de ordem econômica e social, a formulação de políticas públicas, voltadas à ampliação e democratização do acesso e permanência dos indivíduos às universidades, ganham extrema relevância.

Expansão do Ensino Superior nos governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016)

A partir da década de 1990, diversas políticas educacionais são colocadas em prática. Estas aconteceram, principalmente, em dois momentos: no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), com foco na expansão do ensino superior privado; e nos governos Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, com ênfase nas instituições públicas, mas com investimento também na esfera privada (Betzek, 2015).

Para Pizzio (2015), a expansão da educação superior brasileira tem sido construída, a partir de políticas públicas imbuídas de distintas concepções de

justiça ligadas às divergentes visões sobre o papel e a função da educação na sociedade.

A lógica de mercado predominante no governo FHC influenciou a trajetória das políticas públicas de educação da década de 1990. Em 1995, por meio de uma reforma, foi iniciado um processo de desoneração de gastos com serviços executados pelo Estado, com o discurso de que estes poderiam ser ofertados pela iniciativa privada de forma mais eficiente e mais racional. Outra razão para a concretude da reforma foi o esgotamento fiscal do Estado enquanto financiador de serviços públicos e sociais tidos como onerosos (Araújo, 2011). O governo FHC enxergava a educação superior como custosa e pouco lucrativa, alegando ser inadmissível que 70% a 80% do orçamento do MEC fosse dirigido à rede federal para atender apenas 22% dos estudantes de graduação (Cunha, 2003).

A sinopse estatística do ensino superior relativa ao ano de 2002, realizada pelo INEP, confirma que foi na esfera privada que a expansão deste grau de ensino aconteceu. No último ano do governo FHC, surgiram 246 novas instituições, dentre as quais apenas 12 eram do setor público, algumas resultantes do desmembramento de IES já existentes.

Uma das possíveis formas de visualizar a expansão do ensino superior é observar o crescimento do número de matrículas. No período compreendido entre 1998 e 2002, este crescimento foi de 64%, uma média anual de 13%. Entretanto, em 2002, o setor público respondia por apenas 11,9% das vagas na educação superior (INEP, 2003).

Em virtude do baixo investimento no sistema público de ensino superior, o governo seguinte, visou a expansão e o fortalecimento do ensino superior público e de qualidade. Para tanto, foi instituído, no primeiro governo Lula

(2003-2006), um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), objetivando a realização de um diagnóstico da conjuntura atual da época da educação superior no Brasil. O GTI contribuiu para que um plano de ação, englobando a reestruturação, a expansão e a democratização das IFES, fosse engendrado (Pizzio, 2015).

A partir de 2003, o processo de expansão do ensino superior é iniciado visando sobretudo a ampliar o acesso dos jovens e dos trabalhadores. Inicialmente, as ações do governo foram direcionadas à iniciativa privada. Exemplos disso são a criação do Programa Universidade para Todos (Prouni) e a continuidade do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). Nesse cenário, ganham destaque também mais dois outros programas: Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), ambos voltados para o setor público (Pizzio 2015).

Marques e Cepêda (2012) atribuem a ampliação quantitativa e qualitativa da oferta de vagas nas instituições de ensino superior, públicas e privadas, nos últimos anos à adoção do novo desenvolvimentismo pelos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff e a uma orientação do crescimento e do desenvolvimento atreladas à forte atuação do Estado.

Mesmo tendo iniciado ainda no final dos anos 1990, a ampliação das políticas de expansão do acesso ao ensino superior se efetivou com maior intensidade entre os anos de 2005 e 2007, sobretudo com a criação de oito novas universidades, do PROUNI (2005), da UAB (2006) e do REUNI (2007). A ação do estado no fomento à modernização econômica, à ampliação da produção e ao desenvolvimento teve reflexos sobre as políticas de educação, uma vez que no país a inovação, o conhecimento e a pesquisa, que subsidiam parte das ações de desenvolvimento, estão historicamente associados à universidade,

especialmente às públicas (Marques e Cepêda, 2012).

Embora o foco do desenvolvimentismo continue nos elementos que ampliam a produção e na noção de eficiência, o novo compromisso político também teve por cerne as políticas de caráter redistributivo, as quais visavam ampliar a inclusão social e sanar ou mitigar a reprodução histórica de desigualdades persistentes (Marques e Cepêda, 2012). Assim, os eixos que nortearam essas mudanças se pautaram na busca do desenvolvimento e da inclusão social (Marques e Cepêda, 2012).

Desde os anos 1990, com particular força em 2000, desenvolveu-se uma série de políticas públicas com o intuito de ampliar as vagas nas Instituições de Ensino Superior. Esse crescimento se materializou através dos programas de expansão: a) quantitativa, incidindo diretamente sobre a oferta de vagas; b) geográfica, com a fixação de universidades e de *campi* em espaços fora das regiões metropolitanas; c) de acesso, impulsionada sobretudo pelas políticas de Ações Afirmativas; e d) de funções, com o objetivo de promover o desenvolvimento através dos Arranjos Produtivos Locais (APLs), da integração com os conhecimentos e a cultura tradicional e da valorização das identidades de grupos locais (Marques e Cepêda, 2012, p. 173).

A preocupação com a interiorização e com a abertura de vagas em locais fora das capitais e das regiões metropolitanas fomentou, além da criação e da expansão de *campi*, a educação a distância, defendida como meio de expandir e de interiorizar a oferta de cursos no país. Surge então a Universidade Aberta do Brasil, instituída por meio do Decreto Nº 5.800 de 08 de junho de 2016. De acordo com os dados do Censo de Ensino Superior realizados pelo INEP, o número bruto de matrículas subiu de 207.206 em 2006 para 1.393.752 matrículas em 2015, ou seja, houve uma ampliação de 1.186.546 matrículas, o

que corresponde a aproximadamente 573% de crescimento (INEP, 2006, 2015).

Nessa mesma via, em 2007, é instituído o programa Reuni por meio do decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007, para o período 2008-2012 (Brasil, 2007).

A presidenta Dilma Rousseff deu continuidade às políticas de expansão do ensino superior público, com a criação de quatro novas universidades: Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOBA), Universidade Federal do Cariri (UFCA), Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Também foram inaugurados em seu governo 208 Institutos Federais Tecnológicos, além da continuidade às políticas do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), do ProUni, do FIES, do Programa Ciências Sem Fronteiras e do Plano Inova Empresa. (Ministério da Educação, 2012; Betzek, 2015).

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)

A criação do Reuni, instituído pelo decreto 6.096 de 24 de abril de 2007, teve como uma das justificativas o fato de que, em média nacional daquele ano, apenas 24,31% dos jovens brasileiros com idade entre 18 e 24 anos tinham acesso ao ensino superior, demonstrando, assim, a necessidade de ampliá-lo (Ministério da Educação, 2009).

Com esse programa, o governo aderiu a diversas medidas para fomentar o crescimento e para fortalecer o ensino superior público em sintonia com as diretrizes presentes tanto no Plano Nacional da Educação (PNE), de vigência 2001-2011, que estabelecia, entre outras, a meta de contemplar pelo 30% dos jovens com idade universitária (18 e 24 anos) no ensino superior público,

quanto no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o qual diagnosticou a baixa participação da esfera pública no ensino universitário e levantou a predominância dos investimentos na iniciativa privada (Araújo, 2011).

As metas globais elencadas pelo programa previam: elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90%; aumento da relação aluno/professor de dezoito para um; crescimento mínimo de 20% nas matrículas dos cursos de graduação; e, prazo de cinco anos, a partir de 2007, para o cumprimento destas metas (Brasil, 2007; Ministério da Educação, 2009). As metas foram estipuladas visando garantir às universidades as condições necessárias para a ampliação do acesso e da permanência na educação superior, assegurando a qualidade por meio de inovações acadêmicas, como também promovendo a articulação entre os diferentes níveis de ensino, integrando a graduação, a pós-graduação, a educação básica e a educação profissional e tecnológica. Além disso, o programa visou a otimização do aproveitamento dos recursos humanos e da infraestrutura das IFES já existentes.

As políticas vinculadas ao Reuni não se restringiram, portanto, à ampliação da inclusão de grupos sub-representados na academia, mas se estenderam pelo desenvolvimento de programas de assistência e de extensão universitária, buscando favorecer a fixação e a permanência dos alunos e estabelecer uma relação entre a universidade e a comunidade.

As universidades criadas a partir desse programa foram responsáveis por parte substancial da interiorização do ensino superior no Brasil. De acordo com o censo de 2006, ano anterior ao decreto do Reuni, as universidades federais estavam distribuídas entre as regiões brasileiras da seguinte forma:

Região	Universidades Federais
---------------	-------------------------------

	Capital	Interior	Total
Norte	8	0	8
Nordeste	9	5	14
Sudeste	5	14	19
Centro - Oeste	4	1	5
Sul	4	3	7

Quadro 1: Número de Universidades Federais por Localização (Capital e Interior), segundo as Regiões Brasileiras - Ano 2006. Fonte: Elaborado pelas autoras, com base nos dados do Censo do Ensino Superior – (INEP 2006).

Conforme pode ser observado acima, todas as regiões – com exceção do Sudeste – possuíam suas universidades federais concentradas nas capitais. Por essa razão, uma das metas elencadas pelo Reuni foi a expansão para o interior dos estados brasileiros. Além da ampliação das universidades existentes, o programa criou mais oito novas, todas com sede e *campi* interioranos.

No período de 2003 a 2010, é possível observar um aumento de 45 para 59 IFES (ampliação de 31%), de 148 *campi* para 274 *campi*/unidades (crescimento de 85%), de 114 para 272 municípios atendidos por universidades federais (aumento de 138%). Entre 2011 e 2014, 47 novos *campi* foram criados (Ministério da Educação, 2012).

Dessa forma, fica claro que o Reuni deslocou as IFES do eixo econômico e social de maior poder aquisitivo para aquelas regiões e localidades com grande densidade populacional e com baixa cobertura da rede pública de ensino superior. Além disso, expandiu a cobertura do ensino para regiões fronteiriças sob duas perspectivas: fronteiras internacionais – como é o caso da Universidade da Integração Latino-Americana (UNILA) – e para cidades e regiões que representam eixos de ligação entre diferentes estados dentro da unidade federativa – como a Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS) e a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) (Marques e Cepêda, 2012).

Três das novas universidades criadas se localizam na região Sul. A Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) é a maior e mais antiga e tem *campi* em dez cidades da metade sul do Rio Grande do Sul. Seu trabalho foi iniciado como uma extensão das Universidades Federais de Pelotas e de Santa Maria e, a partir de 2008, tornou-se Universidade Federal do Pampa. Hoje conta com 65 cursos de graduação distribuídos por seus 10 *campi*, além das pós-graduações *stricto elato sensu*.

A UFFS foi criada em 2009 e abrange mais de 400 municípios da Mesorregião Grande Fronteira Mercosul – Sudoeste do Paraná, Oeste de Santa Catarina e Noroeste do Rio Grande do Sul. Desde o seu nascimento, favoreceu o ingresso de alunos oriundos do sistema público de educação básica, reservando em torno de 90% das vagas de graduação para o alunado que tenha cursado integralmente o ensino médio em escola pública. Atualmente, ela oferece mais de 40 cursos de graduação presencial nos seus 6 *campi*.

A Universidade Federal de Integração Latino-Americana - UNILA está situada em uma região de fronteira entre Brasil, Argentina e Paraguai e tem como objetivo realizar a integração internacional e regional entre os países latino-americanos. Suas atividades se iniciaram em 2010 e sua sede é na cidade de Foz do Iguaçu – PR contando, hoje, com 29 cursos de graduação, distribuídos em quatro institutos, todos em sua cidade sede.

Quatro das novas universidades estão concentradas na região Nordeste. Dentre elas está a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Criada em 2010, tem como objetivo integrar o Brasil e os demais países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), em especial os africanos. Segundo o site oficial da instituição, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste são as nações com as quais a Unilab estabelece ações no intercâmbio acadêmico

e solidário. Seus *3campi* estão situados em duas cidades do interior do Ceará, Redenção e Aracape, aproximadamente a 60 quilômetros de Fortaleza, e em São Francisco do Conde, na região metropolitana de Salvador.

A Universidade Federal do Cariri (UFCA) foi criada a partir do desmembramento da Universidade Federal do Ceará (UFC), portanto, já “nasceu” com *3campi* em funcionamento e 11 cursos de graduação, localizados nas cidades de Juazeiro do Norte, Crato e Barbalha, na Região do Cariri, sul do estado do Ceará. Em 2014, foram criados 2 novos *campi* em Brejo Santo e Icó. De acordo com o último censo do ensino superior, atualmente, ela oferece um total de 14 cursos de graduação.

A Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB) também foi criada a partir do desmembramento de uma já existente, a Universidade Federal da Bahia. A região do oeste desse estado é predominantemente agrícola, e o objetivo da criação é o crescimento da região considerando questões relacionadas ao meio ambiente e ao desenvolvimento sustentável. Atualmente, a UFOB é composta pelos *campi* de Barreiras, Bom Jesus da Lapa, Barra, Luiz Eduardo Magalhães e Santa Maria da Vitória.

Também no estado da Bahia, a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) tem três *campi* localizados nas cidades de Itabuna, onde fica localizada sua sede, de Porto Seguro e de Teixeira de Freitas. Em sua concepção inicial, conforme descrito em seu plano orientador, a oferta de programas de ensino superior na UFSB seria preferencialmente noturna, atendendo localidades com mais de 20.000 habitantes, com mais de 300 egressos do ensino médio e em bairros de baixa renda, assentamentos, aldeias indígenas e quilombos.

A preocupação na oferta de cursos noturnos é de suma importância, visto que,

de os horários em que eles são ofertados possuem efeito de seleção natural. Além disso, segundo o censo de 2014, realizado pelo INEP, as matrículas nos cursos diurnos nas IFES correspondiam a 69,6%, sendo a ampliação dos cursos noturnos uma preocupação do Reuni, que visava à inclusão de jovens trabalhadores. Outro ponto que merece destaque é a preocupação da oferta de cursos em bairros de baixa renda, assentamentos, aldeias indígenas e quilombolas. A oferta nessas localidades favorece os segmentos que possuem menor representatividade numérica no ensino superior e que se concentram nos cursos considerados de menor prestígio social e com baixa remuneração (RIBEIRO; SCHLEGEL, 2015).

A última universidade apresentada neste trabalho encontra-se na região Norte: Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, criada a partir do desmembramento do *campus* Marabá da Universidade Federal de Pará. A instituição já contava com infraestrutura pronta e oferecia cursos nessa cidade antes de se tornar independente. Ela possui uma estrutura *multicampi*, com *campus* em Xinguara, Rondon do Pará, Santana do Araguaia, São Felix do Xingu e Marabá (sede). Segundo o site oficial da UNIFESSPA, sua influência atinge as cidades em que possui *campi* e mais trinta e nove municípios do estado do Pará, além do norte do Tocantins, sul do Maranhão e norte do Mato Grosso.

No mapa a seguir, é possível visualizar as regiões e as cidades em que as universidades foram instaladas.



<p> UFESSPA</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Marabá - PA 2. Rondon do Pará – PA 3. Santana do Araguaia - PA 4. São Félix do Xingu – PA <p> UFCA</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Juazeiro do Norte - CE 2. Crato - CE 3. Brejo Santo - CE 4. Icó - CE 5. Barbalha – CE <p> UNILAB</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Redenção - CE 2. Aracape – CE 3. São Francisco do Conde – BA 	<p> UFOB</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Barreiras - BA 2. Barra - BA 3. Bom Jesus da Lapa - BA 4. Luis Eduardo Magalhães - BA 5. Santa Maria da Vitória – BA <p> UFSB</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Itabuna – BA 2. Porto Seguro - BA 3. Teixeira de Freitas - BA <p> UNILA</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Foz do Iguaçu - PR 	<p> UNIPAMPA</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Alegrete - RS 2. Bagé - RS 3. Caçapava do Sul – RS 4. Dom Pedrito – RS 5. Itaqui – RS 6. Jaguarão – RS 7. Santana do Livramento - RS 8. São Borja - RS 9. São Gabriel – RS 10. Uruguaiana - RS <p> UFFS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cerro Largo - RS 2. Realeza - PR 3. Laranjeiras do Sul - P 4. Campus Passo Fundo - RS 5. Chapecó – SC 6. Erechim - RS
--	--	--

Imagem 1: Municípios beneficiados com *campi* das IFES criadas a partir do programa REUNI.

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base nas informações divulgadas por cada Instituição.

Outra forma de observar a expansão do ensino superior é analisar o crescimento da oferta de novos cursos e de novas vagas. Nos gráficos abaixo, é possível acompanhar essas evoluções. Os dados referem-se aos cursos de graduação presencial das novas universidades criadas a partir do Reuni para o período compreendido entre 2007 e 2016, segundo os Censos do Ensino Superior divulgado pelo INEP.

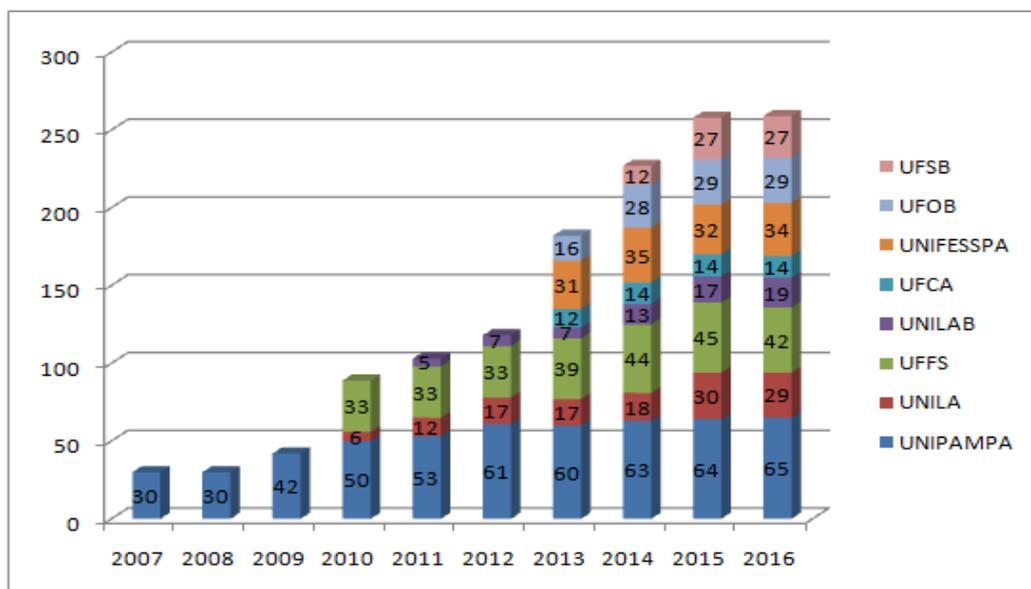


Gráfico 1: Crescimento da oferta de cursos de graduação presencial das novas universidades federais criadas a partir do REUNI (2007 a 2016). Fonte: Elaborado pelas autoras, com base nos Censos de Educação Superior - INEP (2007 a 2016).

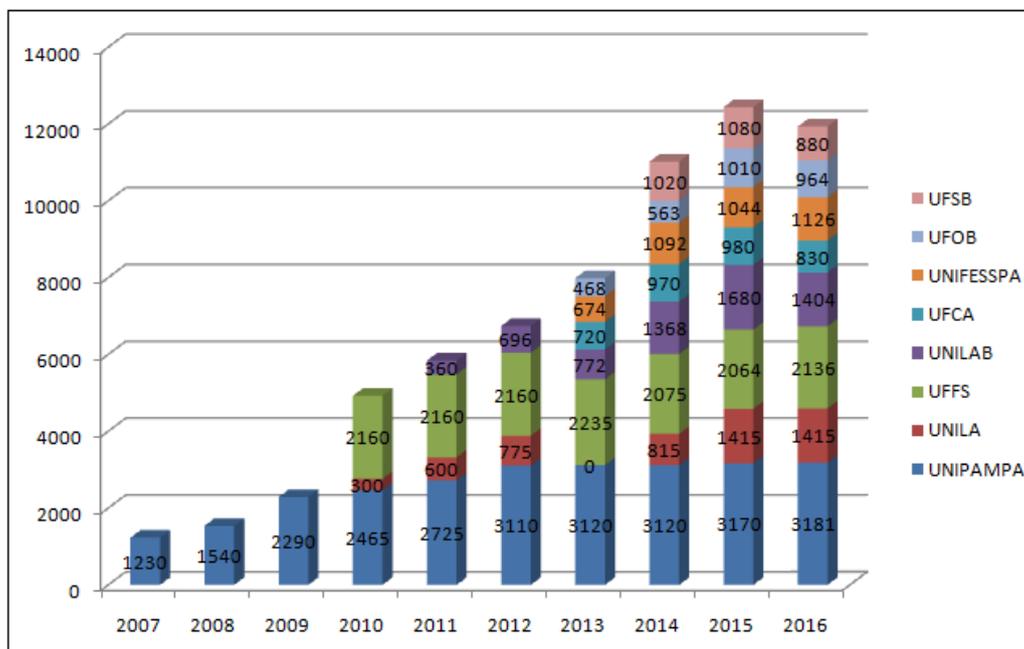


Gráfico 2: Crescimento da oferta de novas vagas nos cursos de graduação presencial das universidades federais criadas a partir do REUNI (2007 a 2016). Fonte: Elaborado pelas autoras, com base nos Censos³ de Educação Superior - INEP (2007 a 2016).

Apesar dos gráficos acima não retratarem a real expansão do ensino superior público, por contemplarem apenas as novas IFES, desconsiderando a expansão de vagas e de *campi* das instituições já consolidadas quando do início do Reuni, é possível perceber o aumento substantivo de vagas e de instituições e as mudanças na distribuição das mesmas na malha nacional regional, com a criação de IFES em zonas fronteiriças e regiões menos desenvolvidas e mais afastadas. Ressalta-se que esse movimento de expansão e de interiorização contribui para redefinir e para reforçar alterações na relação universidade-sociedade, em especial no que tange à inclusão e ao desenvolvimento.

A expansão do ensino superior federal no Brasil, com a interiorização e a oferta de novos cursos e de novas vagas foi um passo fundamental para a diminuição

³ Nenhuma informação numérica referente à oferta de novas vagas pela UNILA foi divulgada no Censo do Ensino Superior de 2013.

de uma das barreiras enfrentadas para a sua democratização e universalização: a dificuldade do acesso. Apesar desse empecilho ter sido minorado, pode-se afirmar que de fato a democratização foi concretizada? De acordo com Dubet (2015), a ampliação de vagas e a incorporação ampla dos menos favorecidos – processo que o autor denomina de “massificação do ensino superior” – não equivale a uma verdadeira democratização, pois nem todas as categorias sociais são beneficiadas da mesma forma. Para ajudar na compreensão desse processo, Dubet sugere quatro perspectivas de democratização: do acesso, interna, das utilidades dos diplomas e democratização e equidade.

Sem questionar os efeitos da inclusão social de grupos excluídos, minoritários e anteriormente alijados do acesso ao ensino superior por questões econômicas, sociais, geográficas, entre outras, retomaremos na seção seguinte as questões relacionadas a outras dimensões da democratização do ensino.

Ampliação da formação universitária, redistribuição e democratização

Embora Marques e Cepêda (2012) enfatizem o ambiente criado pela conjuntura política e as orientações e as opções de governos desenvolvimentistas como motor da ampliação de vagas nas IES públicas e privadas, a expansão regular de vagas tem sido uma tendência nos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A massificação da oferta de vagas e da formação de nível superior tem acompanhado de maneira geral a trajetória de diferentes países desde os anos 1960 (Dubet, 2015).

No entanto, a despeito da elevação da formação desse nível ter caracterizado

a trajetória recente do ensino em diferentes países, a intensidade da ampliação da oferta de vagas (pública ou privada) e o crescimento da participação de segmentos excluídos e vulneráveis dentro das universidades dependem essencialmente da conjuntura política e variam conforme a correlação de forças sociais e do perfil dos governos e dos governantes.

Por mais que a expansão do número de vagas e do acesso à universidade tenham sido responsáveis pelo incremento da capilaridade do ensino superior a segmentos mais abrangentes da sociedade, a massificação por si só não pode ser considerada sinônimo de democratização, se entendermos esse conceito como igualdade de condições e de oportunidades (Dubet, 2015, p. 257). Dubet (2015) aponta que essa expansão tem sido associada de forma recorrente à democratização do ensino. No entanto, a democratização remete a diferentes formas de considerar a justiça, que se reflete em políticas de inclusão variadas, baseadas em diversos critérios como a *“igualdade de oportunidades, meritocracia, utilidades e equidade dos procedimentos”* (Dubet, 2015, p. 263). De acordo com esse autor (2015), para alcançarmos a compreensão do papel desempenhado pelas políticas de democratização e de atenuação das desigualdades em cada caso, é preciso levar em conta a estrutura do sistema de ensino e das concepções de justiça mobilizadas.

Ainda que a ampliação de vagas implique de maneira objetiva a extensão do número de alunos atingidos pelo ensino superior, ela não ocorre necessariamente em benefício de todas as classes e de todos os segmentos sociais. Portanto, o simples alargamento não caracteriza a democratização, pois pode continuar contemplando apenas as partes mais privilegiadas da sociedade (Dubet, 2015).

Nesse sentido, pode-se dizer que a condução de políticas públicas de

ampliação de vagas, tendo como eixo a abertura de unidades em regiões de interior, fronteiriças e muitas vezes distantes das capitais, propiciou uma expansão de caráter não apenas quantitativo, mas também qualitativo, uma vez que aproximou fisicamente as IFES das populações localizadas em regiões e em áreas economicamente periféricas do país.

Por outro lado, esse aumento não foi acompanhado de formas que tornassem possível a conclusão do ensino superior, o que pode representar um grande entrave à diversificação dos perfis sociais dentro do quadro de indivíduos com formação universitária no país e preservar a sub-representação dos grupos marginalizados nas estatísticas. Como forma de combate a estas desigualdades, a ampliação de vagas no ensino superior público nas diferentes regiões do país se realizou concomitantemente ao desenvolvimento de políticas diferenciadas de ingresso e de auxílio que visavam à incorporação e à permanência de grupos sociais historicamente marginalizados e vulneráveis. Acompanhada de políticas públicas como a Lei das Cotas e o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), essa expansão representa conquistas importantes para a diversificação no perfil socioeconômico dos ingressantes e dos egressos das IFES.

Para além das políticas de ingresso e de permanência, é preciso também repensar o modelo humboldtiano que caracteriza a universidade brasileira e que privilegia um formato de racionalidade única e ocidental (Barbosa, 2015; Santos e Tavares, 2016). Dessa forma, a manutenção da estrutura geral do sistema educativo, com seus saberes, seus conteúdos e suas epistemologias tradicionais, pode representar uma barreira para os alunos cotistas e, ao mesmo tempo, reproduzir as desigualdades com relação ao desempenho acadêmico. Com base nesse quadro, Barbosa (2015) questiona se “(...) o domínio de um modelo humboldtiano de universidade reforçaria a reprodução

das desigualdades sociais através dessa diversificação que parece ser perversa.” (Barbosa, 2015, p. 253).

A UFFS e a UFSB foram instituições criadas justamente com o objetivo de fazer frente à reprodução de conteúdos, saberes e epistemologia hegemônicos e à “colonização do imaginário” característicos da formação tradicional (Santos e Tavares, 2016). Localizadas em regiões marcadas pela presença de populações camponesas, quilombolas e indígenas, essas universidades têm apresentado um desenvolvimento institucional caracterizado pelo diálogo e pela participação social. A criação delas emergiu de demandas dos movimentos sociais e a proposta dos seus projetos político-pedagógicos é pautada pelo desenvolvimento da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, pela descolonização do conhecimento e pela aproximação com os conhecimentos e os saberes produzidos pelas culturas locais através de uma matriz pluricultural (Santos e Tavares, 2016). Portanto, essas duas experiências representam claramente uma forma de democratização do ponto de vista tanto da aproximação das IFES das populações e das comunidades com baixa (ou nenhuma) propensão à mobilidade quanto em relação ao seu caráter popular, de abertura e de diálogo institucional e pedagógico com outros grupos e saberes.

As políticas de ações afirmativas desempenham um papel redistributivo substantivo na medida em que buscam, desde a sua implementação, diversificar o perfil dos alunos e dos estudantes das IFES, integrando aos seus quadros grupos étnicos, raciais e/ou socioeconômicos sujeitos excluídos e/ou pouco representativos nesses espaços. Assim, as políticas de reserva de vagas fixas ou de percentual de vagas e de bônus na avaliação de ingresso, aliadas às políticas de auxílio à permanência dos alunos oriundos desses grupos, representam o reconhecimento da urgência em lidar com as questões

das desigualdades no ensino superior. Conforme alertam Marques e Cepêda (2012, p. 186):

Simultaneamente ao processo de transformação quantitativa formal no aumento da malha universitária em termos de cobertura territorial e populacional, outra transformação aparece embutida no projeto federal em curso. Mudanças profundas estão ocorrendo com base nas novas formas de ingresso (seleção) para ocupação dessas vagas e a adoção (valorização e estímulo) simultânea de políticas de Ações Afirmativas. Sem esta segunda dimensão a afirmação sobre o caráter inclusivo e democrático da expansão universitária pública recente ficaria bastante comprometida, uma vez que o aumento da logística e das vagas poderia continuar como mercado exclusivo de grupos pertencentes aos setores menos vulneráveis da sociedade brasileira. Seria assim a reprodução do mesmo, mantendo intacta a lógica da desigualdade e de sua perpetuação (MARQUES e CEPÊDA, 2012, p. 186).

Ainda que essas políticas de acesso e de permanência não representem a democratização no sentido de produzir uma igualdade de oportunidades, não se pode deixar de considerar o seu papel na redução das assimetrias e na ampliação da inclusão social.

Por outro lado, conforme alerta Dubet (2015), vale lembrar que as desigualdades econômicas são mais fáceis de lidar e, conforme as políticas de inclusão aplicadas, mais passíveis de uma ação direta de mitigação das diferenças do que as culturais. Estas são responsáveis pela redução da motivação e das ambições dos alunos com trajetórias individuais e familiares com baixas expectativas em relação à formação de nível superior.

Com a adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) como formas privilegiadas de ingresso nas universidades públicas, é possível que tenha ocorrido um enfraquecimento – sobretudo nas universidades mais antigas – na relação de ingressantes oriundos do entorno (cidade ou região), uma vez que candidatos de diferentes partes do país estão aptos a entrar em instituições muito distantes de seu lugar

de origem. Esse tipo de sistema parece mais propício a favorecer os indivíduos com melhores condições socioeconômicas, já que ele pressupõe muitas vezes a mobilidade geográfica.

Nesse sentido, se por um lado a unificação dos processos de seleção viabilizou a concorrência dos alunos a diversas vagas, por outro, a possibilidade de escolha de vagas e de cursos em diferentes lugares do Brasil seleciona o perfil dos ingressantes conforme sua capacidade de mobilidade. É possível que a alta capacidade de deslocamento territorial e a elevada concorrência sejam mais frequentes em cursos com diplomas mais rentáveis, como os cursos de Medicina e de Direito.

Estudos realizados por Hoffet. *al.* (2011) sobre a implantação do *campus* de Santana do Livramento da Universidade Federal do Pampa na região sul do Estado do Rio Grande do Sul (RS) demonstraram que, em 2009, 84% do alunado que compunha as turmas presenciais do primeiro semestre eram moradores da cidade de Santana do Livramento ou de alguma outra RS (geralmente da região de inserção da Unipampa). Esse dado demonstra uma assimilação substantiva da população local e regional no corpo discente.

No ano de 2010, após a completa adoção do Enem para acesso às vagas de graduação, as estruturas das turmas sofreram modificações: 21% dos ingressantes não eram do RS. Quando analisado apenas o curso de Relações Internacionais, os números se mostraram ainda mais elásticos: naquele ano, cerca de 58% dos ingressantes provinham de cidades situadas fora desse estado (Hoffet. *al.*, 2011).

A despeito da possibilidade da seleção unificada reduzir o número de ingressantes locais, não é possível negar o forte impacto simbólico que a

proximidade da universidade cria em termos subjetivos, com grande potencial de moldar os projetos e as expectativas das populações do entorno imediato. Os processos de seleção, aliados à interiorização, alteram profundamente o quadro social dos lugares onde essas universidades são implantadas, fomentando o aumento da integração e do trânsito de alunos oriundos de regiões muito diversas do território nacional e a dinamização econômica e social da localidade.

A massificação do ensino superior também gera outras contradições, como a perda do valor do diploma universitário. Essa desvalorização faz com que a promessa de mobilidade social via formação acadêmica não se cumpra para parte daqueles que concluem o ensino superior. Na França, por exemplo, estima-se que metade dos egressos trabalhe na área de formação acadêmica (Dubet, 2015, p. 260), enquanto no Brasil, este número é ainda menor. Além disso, o mercado de trabalho formal no país representa pouco mais da metade da população empregada, e tem grande parte dos postos de trabalho concentrada em empregos de baixa remuneração.

Embora do ponto vista formal e utilitarista esse descolamento entre formação universitária e mercado de trabalho seja negativo e possa ser experienciado individualmente como uma frustração das expectativas, o diploma de ensino superior ainda assim cumpre um papel significativo sob perspectiva da formação mais ampla, do acesso a conhecimentos legitimados socialmente, da elevação da autoestima, do nível de instrução e da cultura geral, da aquisição de capital social e simbólico e da possibilidade – ainda que limitada – de mobilidade social.

Embora a presente parte do artigo tenha apontado algumas das contradições inerentes aos sistemas de ingresso e de seleção nas IES públicas no contexto

de expansão das vagas, nosso intuito não é desqualificar o conteúdo inclusivo – *a priori*–dessas medidas governamentais de acesso, de permanência e de diversificação do corpo discente. Nossa proposta é explorar os possíveis entraves à ampliação da democratização, se consideradas outras formas de participação e de redução das desigualdades.

A implementação dessas políticas de redução das desigualdades e das injustiças sociais precisa ser regularmente acompanhada e estudada como forma de compreender se e até que ponto as metas contidas nas intenções iniciais foram cumpridas. Nesse sentido,

ainda que pareça óbvia a existência de políticas mais justas que outras, é preciso enfatizar que todas as normas de equidade se voltam facilmente contra si mesmas. Daí a importância de observar, de perto, sua implementação para julgá-las (Dubet, 2015, p. 262).

Portanto, a avaliação das políticas públicas depende da compreensão das contradições que emergem de sua implantação. O aprimoramento da democracia e da participação social, bem como a ampliação da justiça social, dependem dessa verificação constante dos impactos das medidas de inclusão sobre as populações-alvo.

Considerações Finais

O presente estudo se concentrou na análise do Reuni e das universidades federais que foram criadas a partir do programa, possibilitando a visualização de alguns avanços na inclusão das minorias e dos grupos excluídos, ligados principalmente à criação de novos *campi* em cidades do interior e à ampliação de oferta de cursos e de vagas.

De forma sintética, podemos observar no quadro abaixo alguns dos principais avanços quantitativos obtidos com a concepção dessas universidades:

Instituição	Aumento total de novas vagas	Qtd. De cursos ofertados (graduação presencial)	Cidades contempladas com as novas Instituições
UNIPAMPA	25.951	65	10
UNILA	5.320	29	1
UFFS	14.990	42	6
UNILAB	6.280	19	3
UFCA	3.500	14	5
UNIFESSPA	3.936	34	4
UFOB	3.005	29	5
UFSB	2.980	27	3
TOTAL	65.962	259	37

Quadro 2 : Resumo da expansão quantitativa do ensino superior ocasionadas pelas novas IFES criadas a partir do Reuni. Fonte: Elaborado pelas autoras, com base nos Censos de Educação Superior - INEP (2007 a 2016) e dados fornecidos pelas próprias universidades.

O quadro demonstra que a criação dessas universidades vai ao encontro dos objetivos esperados pelo Reuni. Percebe-se uma expansão quantitativa do ensino superior, com a criação de novas IFES, de novos cursos e de novas vagas, além do aumento das vagas e dos *campi* de universidades já existentes – não contempladas no quadro.

É interessante observar o número de 37 cidades beneficiadas com os *campi* das novas instituições, ressaltando o movimento geográfico expansionista responsável pela interiorização do ensino superior, levando-o para as mesorregiões, para as zonas fronteiriças, para as áreas rurais, para as periferias urbanas e para as regiões mais afastadas e menos desenvolvidas. Todo esse processo contribui para reduzir as desigualdades regionais de oferta, para minimizar as assimetrias e para aumentar a inclusão.

Além da expansão quantitativa e geográfica, o Reuni – associado a outras

políticas (Lei das Cotas, políticas de assistência estudantil, ENEM e SISU) – contribuiu para a ampliação do acesso à universidade. Entretanto, apesar considerável crescimento, não se pode falar em democratização ou de universalização, uma vez que ainda persiste a baixa taxa de formação universitária em relação a outros países. Além disso, é importante lembrar que essas mudanças não trouxeram igualdade de oportunidade.

Ao longo do artigo, ressaltamos que a expansão quantitativa (das vagas e das instituições de ensino) e a interiorização contribuem para a redução das desigualdades. Por outro lado, também mostramos – de maneira geral e superficial – os elementos que podem limitar o potencial inclusivo dessas políticas quando levados em consideração os aspectos qualitativos.

Não houve espaço para explorar a relação entre a expansão universitária e o desenvolvimento econômico e cultural local e do entorno das áreas contempladas com os novos *campi*. Para isso, seria necessária uma análise mais profunda e mais extensa dos benefícios advindo da implantação das IFES. Além das benfeitorias de ordem material, a criação dessas instituições ainda contribui para aspectos intangíveis, sobretudo aqueles relacionados às expectativas e às trajetórias individuais e coletivas locais.

É importante destacar que esse estudo não é conclusivo. Portanto, sugerimos novos desdobramentos como a realização de uma análise mais aprofundada dos dados referentes aos repasses monetários do Ministério da Educação às novas instituições durante o Reuni. Além disso, seria interessante uma análise das metas estipuladas por cada instituição durante o período. Isso serviria para verificar se elas vão ao encontro das necessidades dos cidadãos e se contribuem para migração e geração de novos empregos nas regiões onde as universidades foram instaladas. O acompanhamento dos resultados a longo prazo do processo de expansão universitária também se insere nesse hall de

sugestões para futuras pesquisas.

Referências

ALVES, J. M. A assistência estudantil no âmbito da política de Ensino Superior Pública. *Serviço Social em Revista*. Londrina, v. 5, n. 1. Jul/dez. 2002.

ARAÚJO, R. S. de. *A implantação do REUNI na Universidade Federal do Pará: Um estudo de caso do Campus Universitário de Altamira*. 2011. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará – UFPA, Belém, 2011.

BARBOSA, M. L. de O. Expansão, diversificação, democratização: questões de pesquisa sobre os rumos do ensino superior no Brasil. *Caderno CRH*, Salvador, v. 28, n. 74, p. 247-253, maio/ago. 2015.

BETZEK, S. B. F. *Avaliação do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES na UTFPR, Campus Medianeira*. 2015. 139 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista – Unesp, Marília, 2015.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 22 fev. 2018.

_____. Decreto Nº 6.096, de 24 de Abril de 2007. *Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 22 abr. 2018.

CARVALHO, C. H. A. *Política para a educação superior no governo Lula: expansão e financiamento*. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, Brasil, n. 58, p. 209-244, jun. 2014.

CARVALHO, M. *A Educação Superior no Brasil: O Retorno Privado e as Restrições ao Ingresso*. *Sinais Sociais*, Rio de Janeiro, v.5 nº15, jan./abr. 2011.

CARVALHO, M. M. de; WALTENBERG, F. D. *Desigualdade de Oportunidades no Acesso no Ensino Superior no Brasil: Uma Comparação Entre 2003 e 2013*. *Revista Economia Aplicada*, Ribeirão Preto, vol.19 nº 2, abr./june 2015.

CUNHA, L. A. *O ensino superior no octênio FHC*. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 37-61, abril 2003.

DIOGENES, C.G., AGUIAR, J.R. *UNILAB: Caminhos e Desafios Acadêmicos da Cooperação Sul-Sul / Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira*. Redenção: UNILAB, 2013.

DUBET, F. Qual democratização do ensino superior? *Caderno CRH*, v. 28, n. 74, p. 255-265, Salvador, maio-ago/2015.

HOFF, D. N. et. al. *Universidades e desenvolvimento regional: impactos quantitativos da UNIPAMPA em Santana do Livramento*. REDES, Santa Cruz do Sul, v. 16, n. 3, p. 157-183, Set-Dez/ 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2006*. [online]. Brasília: INEP, 2007. [citado 2018-04-15]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>.

_____. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2007*. [online]. Brasília: INEP, 2008. [citado 2018-04-15]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>.

_____. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2008*. [online]. Brasília: INEP, 2009. [citado 2018-04-15]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>.

_____. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2009*. [online]. Brasília: INEP, 2010. [citado 2018-04-15]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>.

_____. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2010*. [online]. Brasília: INEP, 2011. [citado 2018-04-15]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>.

_____. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2011*. [online]. Brasília: INEP, 2012. [citado 2018-04-15]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>.

superior>.

_____. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2012*. [online]. Brasília: INEP, 2013. [citado 2018-04-15]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>.

_____. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2013*. [online]. Brasília: INEP, 2014. [citado 2018-04-15]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>.

_____. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2014*. [online]. Brasília: INEP, 2015. [citado 2018-04-15]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>.

_____. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2015*. [online]. Brasília: INEP, 2016. [citado 2018-04-15]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>.

_____. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2016*. [online]. Brasília: INEP, 2017. [citado 2018-04-15]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>.

_____. *Resumo Técnico: Censo da Educação Superior 2014*. Brasília: INEP, 2017.

JUNIOR, J. F.; DAFLON, V. T. *Políticas da Igualdade Racial no Ensino Superior*. Caderno do Desenvolvimento Fluminense, CEPERJ, Rio de Janeiro, nº05, p. 31-43, 2014.

KOWALSKY, A. V. *Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos*. Tese (Doutorado em Serviço Social). - PUCRS. Porto Alegre. 2012.

MARQUES, A. C. H.; CEPÊDA, V. A. *Um perfil sobre a expansão do ensino superior recente no Brasil: aspectos democráticos e inclusivos*. Perspectiva, São Paulo, v. 42, p. 161-192, jul./dez, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012*. Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº

126/2012. Brasília: 2012.

_____. *Reuni 2008 – Relatório de Primeiro Ano*. Brasília: 2009.

PIZZIO, A. *Políticas de expansão do ensino superior no Brasil: a inclusão cidadã e os obstáculos ao estabelecimento da igualdade de oportunidades*. Revista Universidades, UDUAL, México, n. 64, pp. 75-87, abr./jun, 2015.

RIBEIRO, C. A. C.; SCHLEGEL, R. Estratificação horizontal da Educação Superior no Brasil (1960 a 2010). In: ARRETCHE, M. *Trajetórias das Desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos*. São Paulo: Editora Unesp/CEM, 2015. p. 133-162.

SANTOS, E.; TAVARES, M. *Desafios Históricos da Inclusão: Características Institucionais de Duas Novas Universidades Federais Brasileiras*. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 24, n. 62, 30 de maio 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. Disponível em <<https://www.uffs.edu.br>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. Disponível em <<https://www.unila.edu.br>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA. Disponível em <<http://www.unilab.edu.br/>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI. Disponível em: <<https://www.ufca.edu.br/portal/>>. Acesso em: 10 de abr. de 2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DA BAHIA. Disponível em: <<https://www.ufob.edu.br/>> Acesso em: 10 abr. 2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. Disponível em: <<http://www.ufsb.edu.br>> Acesso em: 10 de abr. de 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ. Disponível em: <<https://www.unifesspa.edu.br/>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. Disponível em: <<http://novoportal.unipampa.edu.br/novoportal/>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

VASCONCELOS, N. B. *Programa Nacional de Assistência Estudantil: Uma Análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação*

superior no Brasil. Revista da Católica, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 399-411, 2010.

SOBRE AS AURORAS

MILENE SIQUEIRA VICENTE é mestranda do Mestrado Profissional em Administração Pública pela Universidade Federal Fluminense (PROFIAP-UFF). É Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal Fluminense (ICHS-UFF), em Volta Redonda - RJ.

E-mail: milene.svicente@gmail.com

SABRINA DE OLIVEIRA MOURA DIAS é doutora em Sociologia e Antropologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ/PPGSA). Professora adjunta da Universidade Federal Fluminense (UFF).

E-mail: sabrinamouradias@gmail.com

BÁRBARA HARUMY SANO é Mestranda do Mestrado Profissional em Administração Pública (PROFIAP-UFF). Analista de Tecnologia da Inovação na Universidade Federal Fluminense (UFF).

E-mail: barbarasano@gmail.com

Recebido em: 16.07.2018

Aceito em: 12.09.2018